

*Revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales*

# *Présences*

*Volume 15 2021*

## *Sommaire*

<b>La communication reliante Une tension créatrice entre théorie, pratique et symbolique de l'imaginaire (Marie-Renée Tremblay).....</b>	<b>5</b>
<b>Styles et stratégies d'enseignement dans les universités et les grandes écoles (Jean Frayssinhes, Michel Galaup) .....</b>	<b>25</b>
<b>Le processus d'émancipation à travers l'expérience de la maladie (Jean-Emmanuel Maigret). .....</b>	<b>51</b>
<b>Tous entrelacés (Danielle Coles).....</b>	<b>63</b>
<b>Conscientiser l'intelligence de l'agir dans les kairos d'autoformation expérientielle (Pascal Galvani) .....</b>	<b>87</b>

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](mailto:pascal_galvani@uqar.ca)

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

## *Table des matières*

<b>Table des matières.....</b>	<b>3</b>
<b>La communication reliante Une tension créatrice entre théorie, pratique et symbolique de l'imaginaire (Marie-Renée Tremblay).....</b>	<b>5</b>
<i>Introduction .....</i>	<i>5</i>
<i>Problématique : rompre la communication.....</i>	<i>5</i>
<i>Recherche de type formation existentielle .....</i>	<i>6</i>
<i>Symbolisation de la problématique .....</i>	<i>7</i>
<i>L'acte sensible et la production de sens .....</i>	<i>8</i>
<i>Une approche symbolique de la reliance .....</i>	<i>10</i>
<i>Des données symboliques .....</i>	<i>11</i>
<i>L'entretien d'explicitation .....</i>	<i>11</i>
<i>Kaïros. Un savoir révélé dans une expérience de journalisme .....</i>	<i>12</i>
<i>L'amour authentique .....</i>	<i>20</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>22</i>
<i>Bibliographie.....</i>	<i>23</i>
<b>Styles et stratégies d'enseignement dans les universités et les grandes écoles (Jean Frayssinhes, Michel Galaup) .....</b>	<b>25</b>
<i>Introduction .....</i>	<i>26</i>
<i>Contexte.....</i>	<i>27</i>
<i>Styles et stratégies d'enseignement .....</i>	<i>28</i>
<i>Revue de littérature .....</i>	<i>29</i>
<i>Tableaux des styles SETS .....</i>	<i>31</i>
<i>Modificabilité du style d'enseignement .....</i>	<i>32</i>
<i>Validité statistique du SETS .....</i>	<i>32</i>
<i>Méthodologie.....</i>	<i>32</i>
<i>Principaux résultats.....</i>	<i>33</i>
<i>Détermination du SETS .....</i>	<i>33</i>
<i>Méthodes de calcul des styles et stratégies d'enseignement .....</i>	<i>34</i>
<i>Influence des variables .....</i>	<i>43</i>
<i>Discussion.....</i>	<i>45</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>47</i>
<i>Références bibliographiques .....</i>	<i>48</i>
<b>Le processus d'émancipation à travers l'expérience de la maladie (Jean-Emmanuel Maigret). .....</b>	<b>51</b>
<i>Introduction .....</i>	<i>51</i>
<i>Soins de support : des nouveaux « faire » pour « se faire » à nouveau.....</i>	<i>52</i>
<i>Croissance post-traumatique.....</i>	<i>55</i>
<i>Processus d'émancipation.....</i>	<i>58</i>
<i>Conclusion.....</i>	<i>60</i>
<i>Bibliographie.....</i>	<i>60</i>

<b>Tous entrelacés (Danielle Coles).....</b>	<b>63</b>
<i>Lectures, écriture, enseignement .....</i>	<i>64</i>
<i>De la psychanalyse au travail social .....</i>	<i>65</i>
<i>Le réseau d'échanges réciproques de savoirs (RERS) de Meaux .....</i>	<i>72</i>
<i>Nouvelles épreuves .....</i>	<i>74</i>
<i>Symbole et emblème : le pois chiche .....</i>	<i>75</i>
<i>Naissance de Passibête.....</i>	<i>78</i>
<i>Quatre éléments .....</i>	<i>80</i>
<i>Féminisme et pratiques écologistes.....</i>	<i>84</i>
<b>Conscientiser l'intelligence de l'agir dans les kaïros d'autoformation expérientielle (Pascal Galvani) .....</b>	<b>87</b>
<i>Introduction .....</i>	<i>87</i>
<i>Pertinence scientifique : l'action est une connaissance autonome incorporée.....</i>	<i>88</i>
<i>Pertinence sociale : la dévalorisation de la pratique dans les sociétés technologiques.....</i>	<i>89</i>
<i>Pertinence personnelle : un processus de conscientisation .....</i>	<i>90</i>
<i>Des démarches pour passer du savoir tacite à une prise de conscience explicite .....</i>	<i>92</i>
<i>Conscientiser l'acte réussi pour expliciter l'intelligence pratique .....</i>	<i>92</i>
<i>L'intelligence pratique (mètis) se révèle au cœur des moments décisifs (kaïros) .....</i>	<i>95</i>
<i>Le tact du geste : une éthique du faire-face immédiat.....</i>	<i>96</i>
<i>Références.....</i>	<i>97</i>

LA COMMUNICATION RELIANTE  
UNE TENSION CRÉATRICE ENTRE THÉORIE, PRATIQUE ET SYMBOLIQUE DE  
L'IMAGINAIRE



**Marie-Renée Tremblay** est diplômée à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales (UQAR). Elle a débuté son parcours professionnel comme journaliste pour finalement joindre le mouvement communautaire dans les années 90. Elle a cumulé plus de 35 ans d'expérience à la coordination de diverses organisations et à la gestion de projets. Co-fondatrice d'organismes communautaires et porte-parole au niveau local, régional et national, elle a milité pour l'amélioration des conditions de vie, la participation citoyenne, l'éducation populaire et l'environnement. Ses connaissances et son expertise en santé et en services sociaux l'ont finalement menée à travailler,

dans les treize dernières années, comme consultante, chef de service et conseillère cadre en communication au sein du réseau de la santé et des services sociaux. Elle a aussi agi comme formatrice dans divers domaines. Retraitée depuis peu, elle est toujours active comme praticienne-chercheuse dans le domaine de la psychosociologie.

## INTRODUCTION

En septembre 2013 je débute le programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR). J'ai l'intuition d'un passage obligé, comme si ma vie en dépend. À la suite d'une intervention à cœur ouvert en 2012, je suis fascinée par la symbolique d'un cœur éprouvé. Je sais que le lien avec ce que j'éprouve dans mon corps cherche à me révéler une part cachée de moi-même. Je suis totalement habitée par ce désir de découvrir ce qui peut s'y révéler.

*Si la première des fidélités, nous la devons à la vie qui est en nous, c'est bien d'une vigilance de chaque instant qu'il faut faire preuve. Tout sur cette terre, si nous n'en prenons pas soin, est soumis à la lente dégradation de l'entropie. (Singer, 2000, p. 91)*

## PROBLÉMATIQUE : ROMPRE LA COMMUNICATION

Ma problématique de recherche émerge de la récurrence de certaines données se retrouvant, comme un fil rouge, dans mes différents récits de vie écrits au cours des séminaires du programme de maîtrise.

Je grandis dans une famille de douze enfants où, lors des échanges souvent chaotiques, chacun s'empresse d'exprimer son point de vue. Dans ce contexte, être entendu s'avère difficile, voire un réel défi. J'ai souvent préféré me taire.

C'est de ce défi d'une communication libre, authentique et reliante dont il est question ici. Encore aujourd'hui, lorsque je me retrouve dans cette situation de tension, de confusion intérieure, je peux me faufiler précipitamment dans la conversation. Dans cet état d'urgence, je déforme ce que je souhaite réellement dire. Autrement, si je choisis de me taire, j'achète un sentiment de paix extérieure, mais paradoxalement je me retrouve en conflit avec moi-même. Très jeune, déjà, mes repères relationnels sont confus. Souvent, je fuis dans l'univers merveilleux de mon imaginaire où, enfin, je me sens libre et hors de danger. Lorsque j'ai l'impression d'être incomprise, je bats en retraite dans le fond du placard, mon refuge, là où je rêve. Je consigne dans un journal mes pensées intimes. Par peur d'être lue et jugée, je crée une écriture codée. Derrière l'histoire, s'en cache une autre qui, elle, est bien réelle. Ce refuge, où se rencontrent la réalité et l'imaginaire est mon lieu de retraite. C'est dans ce lieu que je replonge dans l'intensité du cœur. C'est dans cet antre sacré que se ravive ma flamme jusqu'à ce que la Vie, dans une impulsion ardente et altruiste, me transperce à nouveau.

### Des questions surgissent

Comment passer de l'abîme d'une vision illusoire de l'amour à l'anoblissement de l'Être ? Comment se développe une présence consciente qui prend vie dans l'intensité du cœur ? Quelles sont les conditions d'une réelle communication reliante ?

### RECHERCHE DE TYPE FORMATION EXISTENTIELLE

Par la recherche, je veux savoir comment se crée un processus d'auto-observation et de dialogue avec soi-même, une pensée réflexive dialogique, c'est-à-dire une pensée critique sur mon expérience de la communication dans l'acte immédiat. Je souhaite apprendre à m'auto-accompagner, m'autoformer au renouvellement de ma perception de l'univers de la communication, afin de laisser advenir la parole et le geste qui se créent dans l'instant d'une présence authentique consciente et aimante. Bref, je désire découvrir sur quoi se sont fondés mon identité, mon rapport à l'amour, pour déconstruire ce que *j'imagine être* plutôt que ce que *je suis réellement*, ce qui fait obstacle à une parole et un geste plus libre, plus conscient, à une réelle communication reliante. Retirer le voile de l'ignorance dans mon rapport à moi-même et à l'autre. Me connaître comme *être*.

*L'individu prend conscience de soi comme d'un être qui est ainsi et non autrement. La personne dit : Je suis ; l'individu dit : Je suis ainsi. Connais-toi toi-même, cela signifie pour la personne : Connais-toi comme être, et pour l'individu : Connais ton mode d'être. L'individu en se distinguant de l'autre s'éloigne de l'Être. (Buber, 1923, p. 98)*

Cette mise à l'épreuve de mes habiletés à communiquer dans une présence authentique me conduit à découvrir des contraintes majeures que je m'impose et sur lesquelles je reviendrai plus loin, telles l'illusion d'un amour fusionnel et l'emprise du temps.

Ma recherche s'appuie sur une démarche accrue d'auto-observations qui contribuent à identifier les conditions que je mets en place pour favoriser la rencontre authentique de l'autre dans cet acte immédiat d'une communication reliante.

Au cœur de cette recherche de type formation existentielle, je me fais archéologue de mes pensées intimes pour explorer ce terrain fragile où des artefacts sont enfouis au creux de mon être. Je m'épie, je me sonde. Je recueille des données. Je m'informe, me forme, me surprends. Par ces observations, soutenues par un processus méthodologique rigoureux, se révèle une intelligence pratique de l'agir par laquelle se renouvelle ma perception de la communication qui me mène au cœur de la Réelle Rencontre de l'Autre, d'une présence entière dans la totalité de mon être.

*L'acte total, chez Buber, est cet acte de la rencontre par lequel l'autre est affirmé et connu dans l'unité et la totalité de son être. Sa présence est une présence totale. [...] Pour le dire autrement, avec Buber, la rencontre est la connaissance immédiate et totale de l'autre comme personne. (Robert Mirashi dans Buber, 1923, p. 18-19)*

Selon Vermersch, d'un point de vue scientifique, cette recherche, à la première personne, « permet un approfondissement incomparable d'une expérience vécue dans la mesure où le sujet qui l'a vécue (le chercheur) est à la fois expert en recherche, en description et dans le domaine vécu » (Vermersch, 2012, p. 81), et qu'il développe une maîtrise de sa propre écoute.

Ce type de recherche, qui exige de passer de sujet à chercheur, requiert la capacité de s'offrir tantôt un rapprochement et tantôt une certaine distance avec soi-même. Cette observation introspective amène à une suspension du jugement (époque), c'est-à-dire une qualité d'attention sans jugement pour soi. La recherche à la première personne se démarque, car le chercheur privilégie, au-delà d'un idéal de rigueur méthodologique, un idéal de sens.

Afin d'apprendre à établir une juste distance, j'ai dû apprendre à me mettre suffisamment en recul pour observer, tout en suspendant les intentions de l'action immédiate, afin de m'exercer à la suspension consciente intentionnelle appelée aussi le point d'appui. Dans une boucle réflexive autoformative, je marche le chemin en m'éveillant à une conscience plus large, plus globale. Ce parcours de recherche me pousse au-delà de mes limites pour découvrir qu'il est possible d'avoir accès à d'autres niveaux de réalité, d'autres champs de conscience plus profonds, plus près de l'intuition, dans une présence plus consciente. Cette démarche est remarquable en ce sens qu'elle propulse dans un renouvellement de l'être humain qui, par sa nature, a cette capacité à se mettre en état de suspension consciente pour laisser se produire l'inattendu, l'instant transformateur, le déclic, le Kairos, l'émerveillement, l'état de grâce.

*« Il s'agit d'un travail du sujet pour se déconditionner de lui-même et s'ouvrir au jaillissement d'un sens nouveau dans l'expérience du monde et des choses » (Galvani, 2006 p. 64).*

## SYMBOLISATION DE LA PROBLÉMATIQUE

L'exercice de la symbolisation de ma problématique (m'isoler du monde) et de l'objet de ma recherche (la communication reliante) a été une expérience révélatrice. Afin de pouvoir ressentir mon objet de recherche, de plonger dans le lieu de ma passion et que la perception

(l'acte de saisie) devienne le perceptible (l'acte de ressentir), j'ai eu besoin de trouver le lieu de résolution, le liant.

Dans un premier temps, je ressens le besoin de m'approprier un vocabulaire qui me permet de parler de mon processus. Je sélectionne donc dans mon journal les citations avec lesquelles ma recherche entre en résonance. Je place ces citations dans un tableau en les classifiant par thème et en y associant des mots-clés. Je remarque que les auteurs qui abordent mon objet de recherche de manière poétique ou spirituelle me parlent particulièrement. Me vient alors l'idée d'explorer le sens que produisent les mots de ces auteurs en les insérant dans un récit poétique autofictif de ma vie personnelle. S'ensuit alors une crise dans mon parcours car ce processus, qui est à la fois bouleversant, créatif et libérateur, fait surgir la réelle passion sur laquelle repose ma recherche.

*Pour commencer à répondre à cette commande, plus qu'introduire l'écrit, je veux cerner son intentionnalité. Plus qu'une intentionnalité, je veux avouer un besoin : pointer le manque. Faire de cet écrit l'aveu, le cri, la crise... Je veux acter dans l'acte de l'écrit, la crise qui se vit ou bien qui se crée. (Gomez, 2010, p. 2)*

Pour arriver à me relier par l'acte de l'écriture, je plonge au cœur du lieu de ma souffrance cherchant la manière de panser ma chair déchirée. C'est avec ces auteurs que j'accomplis ce pèlerinage à la recherche de moi-même dans le désert de mes peurs. Et c'est entre nous que s'écrit l'histoire du Phoenix. Ce texte inspiré de plusieurs lectures poétiques, reprises en un langage que je fais mien, représente la fissure qui s'est créée en mon cœur lorsque enfant, me sentant incomprise, j'ai souvent préféré rompre la réelle communication, me terrant dans la souffrance d'un silence que je m'impose, dans une parole désincarnée.

Puis se poursuit l'écriture, comme un pèlerinage littéraire, racontant mon exil à l'adolescence. Je quitte le nid familial pour marcher, maladroitement, mon chemin et faire l'apprentissage du monde à la rencontre de l'adulte. Cette expérience d'écriture dans laquelle ma renaissance est symbolisée par le Phoenix, représentant la boucle de la mort et de la vie, est un moment intense de mon parcours car il se veut le début de mon processus d'autoformation. C'est en explorant le sens que produisaient les mots au fil de l'écriture que la communication reliante a commencé à se fonder une existence en moi.

Le processus d'élaboration symbolique de ma problématisation par lequel naît la chercheuse devient alors un outil méthodologique déterminant.

*C'est le désir de l'Ascension vers le monde-de-vie [...] c'est-à-dire du Dasein : Tumulte passionnel des courants descendants et ascendants, croisement d'horizontalité et verticalité. Lieu incontournable de la crise où le geste d'écrire rencontre le mouvement de ressentir. Une telle écriture ne peut se passer de la poïétique, elle ne doit pas se passer de la naissance. (Gomez, 2010, p. 3)*

## L'ACTE SENSIBLE ET LA PRODUCTION DE SENS

Cette démarche de création devient une production précieuse de données pour ma recherche. Suite à l'écriture du texte, j'entreprends une recherche d'images en résonance avec l'écrit qui



m'amène à la réalisation du montage d'une vidéo racontant l'histoire du Phoenix, la mienne. (le lecteur est invité à visionner la capsule vidéo<sup>1</sup> qui présente le texte et les images en résonance : <sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=mAvojjpFUfg&feature=share>)

Puis, habitée par une tension créatrice, je choisis de mettre en scène le personnage du Phoenix dans une ritualisation sur le thème de la communication reliante. Je présente cette performance aux membres de ma cohorte comme un don de soi, une offrande à chacun d'eux. C'est par l'expérimentation de cet acte sensible que je me suis mise au monde en cohérence avec la relation à ma psyché et à mon corps, prenant ainsi mon envol vers un début de transformation de mon rapport au monde.

Par ce passage de l'imagination active (écriture, réalisation de la vidéo, fabrication d'un masque représentant le Phoenix et ritualisation/performance de l'acte de reliance), j'actualise mes connaissances, je fais l'expérimentation de l'acte sensible intuitif le plus près du corps et du ressenti, permettant l'unification entre les concepts rationnels et la connaissance sensible. Cette démarche donne à ma problématique et à ma quête une forme vivante et esthétique. L'expérience sensible d'une présence consciente avec chacun des membres de la cohorte a comme aboutissement de me sortir de moi-même, d'organiser ma pensée et de façonner la suite de mon parcours. Cette expérience est une initiation à la reliance se faisant chair, une preuve de la capacité de dépassement de soi. J'en ressors remplie de joie et de gratitude.

*Habiter le lieu où mon être se trouve en besoin de naissance au désir charnel dans l'horizontalité. C'est-à-dire de devenir chair, objet ultime du désir dans sa quête de complétude pour ainsi devenir l'Autre, comme une preuve de l'épreuve du dépassement de soi... briser la solitude de Je. (Gomez, 2010, p. 3)*

En mettant en scène mon histoire de vie par le personnage du Phoenix, je m'approche de mon milieu personnel, de l'origine de moi-même, j'éprouve le ressenti conscient d'une présence authentique et reliée.

Puis, dans un élan de vie, c'est en rétablissant une communication reliante avec mon milieu personnel et en mettant en acte ce qui habite les profondeurs de mon être, de ce lieu de mon intégrité, que je deviens sujet pensant. Le geste d'écrire a rencontré le mouvement de ressentir. Le langage redevenu vivant, le corps a intégré l'intensité de la présence à moi-même et à l'autre. La Rencontre vivante et authentique avec chaque membre de la cohorte est devenue l'acte simultané de deux consciences qui s'engagent activement à l'égard de l'autre. Le signe est devenu producteur de sens et le Verbe s'est fait Chair. En habitant la crise, j'ai retrouvé la mémoire des mots porteurs de sens. J'ai reconquis le lieu de mon être où, enfin, je rencontre réellement l'autre dans cet instant de présence reliante et authentique.

## UNE APPROCHE SYMBOLIQUE DE RELIANCE

J'ai besoin d'approfondir le lien que j'entretiens avec l'écriture, ce cri de mon âme, ce lieu de retour au monde. Je m'inscris donc à une formation en écriture performative avec Luis

<sup>1</sup> <https://www.youtube.com/watch?v=mAvojjpFUfg&feature=share>

Alfonso Gomez, enseignant au programme de maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Je suis dans un endroit magnifique. Trois journées seront consacrées à l'exploration de mon rapport à l'écrit. Je m'assois face à une fenêtre pour profiter du paysage extérieur. J'ai la vue sur un champ de lavande bordé au loin par une forêt. La période d'écriture débute. Mon objectif est d'écrire des haïkus, une forme d'écriture que j'affectionne particulièrement. Je constate que cette pratique poétique contribue à soutenir ma compréhension des concepts que j'explore. Poétiser une pensée me permet de créer un pont entre la réalité et l'imaginaire.

Je m'installe confortablement et je porte attention à ma respiration tout en regardant la fenêtre devant moi. Je sens mon rythme intérieur ralentir. Je suis dans un état de contemplation, de rêverie éveillée.

#### LE PREMIER HAÏKU JAILLIT

*Sous un capteur de rêves  
Des oiseaux de bois  
Au loin, de l'autre côté  
S'envolent, d'autres  
mrt*

#### LE DEUXIÈME HAÏKU JAILLIT

*Derrière les barreaux  
Un homme en prière  
Dehors  
La guerre  
mrt*

### Résonance au 1<sup>er</sup> Haïku– un autre niveau de réalité

**Les oiseaux** signifient la liberté. Pourtant, ils sont de bois, ils sont immobiles et captifs. Cet état de captivité est amplifié par ceux qui, à l'extérieur, s'envolent librement. Les oiseaux libres qui s'envolent dans la nature évoquent clairement mon désir incessant d'être libre afin de marcher mon chemin, celui d'une communication reliante, chemin vers la réelle rencontre, l'authenticité d'Être.

L'énergie de reliance devient créatrice à travers les symboles qui me guident dans les relations avec l'autre et avec tout ce qui m'entoure. Soudain, tout y est ! Ce moment est bouleversant. Il est transformateur, rassembleur. Il se produit par la grâce d'un moment d'arrêt, de suspension de l'intention immédiate de l'acte. On appelle cet instant, où soudain tout se rassemble, le Kaïros. J'ai la sensation d'avoir trouvé la voie d'accordage entre mon milieu intérieur personnel et le monde extérieur, là où loge la présence immédiate et consciente. Demeurer en équilibre entre ces deux états devient possible. Le passage pour rejoindre l'autre a toujours été là, juste à ma portée. Je peux finalement, par cette expérience du vivant affirmer que les symboles sont relieurs, producteurs de sens et réellement vivants.

*Et ces images ne sont pas des ombres pâlies; ce sont des conditions psychiques dont l'action est puissante, que nous méconnaissions, mais que nous ne pouvons, parce que nous les nions, priver de leur puissance. À côté de cette impression, je voudrais encore placer la vision du ciel étoilé, car le seul équivalent du monde intérieur, c'est le monde extérieur, et de même que j'atteins ce monde par le moyen du corps, c'est par l'intermédiaire de l'âme que j'atteins l'autre. (Jung, 1963, p. 62.)*

## DES DONNÉES SYMBOLIQUES

Ma quête consiste à me libérer pour entrer dans un monde intérieur libre, derrière les barreaux de la prison que représentent mes perceptions, mes propres limites. C'est dans ce rêve de liberté que réside ma motivation à faire les choses autrement. **Les oiseaux de bois** représentent pour leur part une potentialité à actualiser, être pleinement moi-même.

**Au loin, de l'autre côté de la fenêtre**, les oiseaux en liberté représentent ma propre nature, celle qui consent à être pleinement ce que je suis, dans l'instant présent, en ouverture à la beauté du monde, à la Vie. Ils évoquent pour moi le désir de sortir de ma coquille pour naître. Ce qui fait appel à la complétude. M'ouvrir, savoir demeurer libre face à tous les possibles. Oser être. Ce sentiment d'emprisonnement qui m'habite, c'est moi qui le crée. Je me fais captive de moi-même. Il m'appartient de m'en libérer.

**S'envolent, d'autres.** Je me sens invitée à habiter ce lieu Vivant de moi-même. Ce lieu autoconstruit dans un état immuable d'unité. Ce lieu de liberté et de potentialisation.

Les symboles qui ont émergé par l'écriture de ces haïkus possèdent des significations qui sont propres à moi-même et qui ne sont aucunement transmissibles à autrui. Ce qui signifie que le symbole est porteur d'un sens qui m'est singulier et qui provient d'un autre niveau de réalité que celui des signes du langage. J'entre dans l'acte intégral de l'existence, hors du mental, dans la conscience du moment présent.

Cette bulle de poésie me ramène à mon texte sur le Phoenix. Ce qui produit du sens. Mais, soudainement, à la suite de la lecture du 2<sup>e</sup> Haïku, surgit la mémoire d'un reportage que j'ai réalisé à l'époque où j'étais journaliste. Ce dernier se passait en prison avec un détenu incarcéré à perpétuité. Je suis saisie par ce souvenir. J'ai l'intuition que se révèle là une donnée précieuse. J'explore ce souvenir lors d'un séminaire en entretien d'explicitation. Le moment du moment, le Kairos, de cet entretien est percutant car il est directement en lien avec le thème de ma recherche, la communication reliante. Je présente plus loin certains passages de cet entretien d'explicitation.

## L'ENTRETIEN D'EXPLICITATION

Pour Vermersch, l'entretien d'explicitation, comme toute technique d'entretien, est fondé sur l'utilisation experte de la parole. Je vais insister, dit-il, dans cette partie, sur cette dimension langagière, à la fois par le soin porté à la formulation des relances et par l'exigence aiguë d'une analyse en temps réel des réponses formulées en retour par l'interviewé pour déterminer la forme et la teneur de la relance suivante. (Vermersch, P., 2012, p. 28)

Le but de chaque relance, comme le dit Vermersch, est de produire un effet plus ou moins déterminé, par exemple : solliciter un accord ; guider l'interviewé vers une situation, un moment, un aspect appartenant à son vécu passé et qui serviront de référence à sa parole ; obtenir une information manquante ; faire fragmenter une description encore trop globale ; proposer de revenir sur un moment déjà abordé ; récapituler pour vérifier la compréhension réciproque, etc. Chaque réponse sera donc immédiatement analysée pour savoir si elle fait écho à ce qui l'a sollicitée.

C'est lors de l'entretien d'explicitation que j'ai pu, par la description approfondie d'un récit « Je me souviens » (entrevue avec le prisonnier), prendre conscience d'un fonctionnement qui m'est propre et qui ne m'était jamais apparu comme une intelligence de l'agir ; savoir établir une communication reliante pour « Rencontrer l'Autre » dans une présence authentique et immédiate. L'entretien d'explicitation (EdE) a été un outil méthodologique majeur dans l'exploration de mon processus d'autoformation pour conscientiser, décrire et comprendre comment je m'y prends pour établir un processus de communication reliante.

*« ... Je ne peux étudier l'attention qu'en utilisant l'attention, je ne peux utiliser le rappel qu'en me souvenant » dit Vermersch (2012, p. 137)*

À ma grande surprise, ce que je cherchais était déjà existant, déjà accessible, mais simplement dans l'ombre, dans la partie fauve de moi-même. Il s'agit de choisir où porter mon regard. Réaliser que j'ai les habiletés requises pour incarner ma quête de reliance et que tout y est déjà, fait de moi une personne plus libre. L'acte de la symbolique a révélé un *savoir passer* de l'imaginaire à la réalité pour incarner le geste. L'entretien d'explicitation m'a permis, pour sa part, de laisser se révéler à ma conscience ce que je savais déjà si bien faire ; mettre en place des conditions favorables à la communication reliante, l'art de vivre. En laissant se déplier des moments clés privilégiés de mon vécu, par l'entretien d'explicitation, une intelligence pratique singulière s'est révélée.

*Cette compréhension est une théorie incorporée par des années d'expérience. Mais ce savoir tacite, sans mots, il est donc peu conscientisé. Autrement dit, on sait faire, mais on ne sait pas pourquoi et comment on réussit à faire. (Galvani, 2016)*

Pour mieux vous permettre de suivre ce déploiement de moi-même, j'ai choisi certains extraits révélateurs de l'entretien de l'entretien d'explicitation.

## **KAÏROS. UN SAVOIR RÉVÉLÉ DANS UNE EXPÉRIENCE DE JOURNALISME**

Le récit s'est passé à l'époque où j'étais journaliste. Je faisais un reportage sur un missionnaire qui revenait d'Afrique après plusieurs années. Il revient au Québec parce qu'il est atteint du diabète et doit être hospitalisé. Pendant sa convalescence, il correspond avec des prisonniers auprès desquels il agit à titre de conseiller spirituel. Il me parle d'un policier incarcéré à vie, auquel il s'est particulièrement attaché. Ce policier est en prison depuis près de vingt ans et n'a jamais accepté de rencontrer un journaliste. J'entrevois avec le frère la possibilité de le contacter pour faire un reportage sur ce lien établi entre eux. Je sais que ce ne sera pas facile d'avoir son accord et celui du milieu carcéral, mais j'entreprends la démarche. J'obtiens finalement un rendez-vous et finalement le projet est accepté.

Cependant, il y a un accord tacite entre nous deux. Nous n'aborderons pas le motif de sa détention.

Je retourne voir le directeur afin d'établir les conditions de l'entente et de convenir des lieux de tournage. Il m'informe que le tournage pourra se faire dans une salle de rencontre. Je lui expose mes arguments sur l'importance de tourner dans le quotidien du prisonnier, dans les cellules, là où l'évocation des souvenirs sera plus facile. Après plusieurs échanges sur le sens de cette démarche, je finis par le convaincre.

### Extraits 1. Entretien d'explicitation

Pour interpréter les données révélées lors de l'entretien d'explicitation, je les transcris dans un tableau en y ajoutant une colonne commentaire. Dans cette colonne, j'inscris les pensées, les symboles et les caractéristiques qui m'apparaissent être en lien avec la voie de la communication reliante. Pour les fins de l'article, j'ai retiré cette colonne.

L'entretien d'explicitation porte sur les moments décisifs de la rencontre avec cet homme incarcéré à perpétuité. Lors de ces entretiens d'explicitation, je suis la personne interviewée.

#### Tableau 1 : La cellule – Établir la juste distance - M'ouvrir à tous les possibles

C'est le début de l'entretien et je décris les conditions mis en place pour interviewer le prisonnier. Dans les tableaux qui suivent le S est l'interviewer de l'entretien d'explicitation.

Extrait #		Entretien d'explicitation
16	Moi	Je suis dans la cellule, il y a deux chaises il y a les <b>barreaux</b> , son lit derrière et lui est face à moi
17	S	Son lit est derrière et lui est face à toi
18	Moi	Il est juste devant et moi je suis assise... non ! On a deux chaises. La mienne est appuyée sur le lit.
19	B	Vous êtes proche ?
20	Moi	Il y a deux pieds entre nous. À peu près comme ça.
21	S	Le gardien t'a ouvert la porte
22	Moi	Oui et ça été toute une histoire afin d'entrer dans les <b>cellules</b> d'ailleurs et j'avais le trac, car il y a une fouille avant d'entrer et je me souviens que je suis allée à la toilette. Je me suis calmée, j'ai pris le temps de <b>me recueillir</b> .

Je suis fascinée par le symbole représenté par les barreaux (16) de la cellule : Renfermement, fermeture, aliénation, captivité. Des thèmes en résonance avec mes haïkus.

Un autre élément qui attire mon attention est le fait que nous soyons assis si près l'un de l'autre (#20). J'installe la juste distance (reliance, déliance). La proximité me permet d'établir par des micro-gestes qui, par le ressenti corporel, permettent au « Je » et au « Nous » d'émerger dans l'acte cognitif.

En lisant l'extrait #22, je me souviens d'un acte symbolique que je fais régulièrement dans ma vie depuis que je suis enfant. Expérimenter l'état qui peut résulter de ce que ma mère appelait *demandeur l'effusion de l'Esprit Saint*. Ce rituel, que je fais si souvent de façon implicite depuis que je suis enfant, me libère de l'emprise du mental. Aussi, en arrivant dans le milieu carcéral, avant de commencer le reportage, je me suis isolée quelques minutes à la salle de bain pour me recueillir, pour ouvrir mon esprit à toutes les possibilités, me placer en état de suspension intentionnelle/de grâce, respirer. Je suis ébahie devant ce souvenir qui se déplie pour enfin m'offrir une part précieuse d'un savoir acquis depuis l'enfance. Lorsque je fais ce rituel d'abandon de mon égo, je ressens un grand sentiment d'apaisement, car tout ne relève plus de mon simple pouvoir mais du miracle de la Vie.

## Tableau 2 : La chapelle - La suspension du temps comme opérateur de reliance

Je poursuis l'entretien et je décris ici la posture que j'adopte pour susciter et maintenir un lien de proximité avec le prisonnier et lui permettre de demeurer en contact.

26	Moi	Je reprendrais là dans la cellule. Il est assis en face et il me raconte pourquoi il correspond avec le frère et comment il a découvert une <b>spiritualité</b> en lui et je l'écoute et je sens que ça le touche et que ça l'a beaucoup <b>apaisé</b> . Il raconte comment il a été accueilli dans ce milieu carcéral, avec beaucoup de <b>violence</b> . Il me parle de la <b>chapelle</b> de la prison, un lieu important pour lui. Je lui propose de <b>se déplacer dans ce lieu</b> . On demande l'autorisation. Le directeur approuve à condition que le <b>prêtre</b> de la prison nous accompagne. On finit par <b>se déplacer</b> . Et dans la chapelle, <b>je prends deux chaises que je réinstalle de la même façon</b> dont nous étions installés dans la cellule, <b>un en face de l'autre</b> .
----	-----	---

L'extrait #26 est très chargé... La chapelle devient pour lui un havre de paix. Un lieu à l'abri de la violence du milieu carcéral et de celle du monde. Le souvenir de la correspondance avec le frère missionnaire vient soutenir l'état que lui procure la prière. Il y retrouve là un sentiment de liberté et de paix. Il parle de renaissance. Il est assez paradoxal de se sentir libre lorsque l'on est incarcéré à perpétuité.

Lorsqu'il me parle de la chapelle, de ce lieu où il a découvert la spiritualité comme une voie de libération, il m'apparaît clairement que nous devons nous y déplacer et lui permettre ainsi de replonger dans cet état de liberté d'être/de grâce. Je contribue ainsi également à démontrer mon **engagement** sur l'axe du reportage, la correspondance avec le frère. Bien qu'il nous faille attendre l'autorisation de déplacement et que je dispose d'un temps limité, je **ne ressens pas l'emprise du temps** sur nous. Je me sens comme dans un autre **espace**. Comme s'il y avait entre nous et les autres un autre monde, un autre **niveau de réalité**. Je suis très **confiante**

et extrêmement **posée**. À la fois, je suis **enjouée**. Notre lien est teinté de **respect** et d'un sentiment de **complicité** et de légèreté qui se crée et qui se consolide au fil des minutes, au fil de nos échanges. Je sais qu'être dans la chapelle nous rapproche de son histoire. En y entrant, spontanément, je prends deux chaises que je place au début de l'allée centrale, devant l'autel. **Je m'installe face à lui dans la même position que celle que nous avons dans la cellule**. Lui se retrouve face à l'autel. **Le fil n'est pas interrompu. La symbolique de ce lieu est chargée**. Il raconte son arrivée en prison, la violence de l'accueil des autres détenus et la dépression profonde qu'il a vécue. Puis, la rencontre du prêtre de la prison et sa découverte de l'univers serein de la spiritualité. L'émotion se densifie. C'est paradoxal, à la frange du chaos se situe l'énergie spirituelle maximum, la tension créatrice de la vie. Je suis captivée par son histoire et par le paradoxe de l'existence. Je vis un Kaïros « **dans la Mort se trouve la Vie** ». Un trésor insoupçonné ! La **renaissance** ! Voilà le symbole que représentent la vidéo et la performance que j'ai symbolisée par le **Phoenix** !

Mais il semble y avoir des conditions à la re-naissance. Ne faut-il pas abolir le temps pour avoir accès à la Vie ? Je constate que **le temps prend une** place importante dans cette histoire, tout comme à d'autres moments du reportage. Sortir de l'emprise du temps **nécessite un accordage**. La suspension intentionnelle est un état autre de réalité qui ouvre une frontière vers le cri du cœur, le cri du moi, la présence immédiate consciente.

Pour mieux me relier à lui, je prends soin de l'écouter attentivement. J'ajuste **le ton de ma voix**, je reprends son vocabulaire pour formuler mes questions, **j'ajuste ma posture à la sienne**. Je prends le temps nécessaire **à chaque instant, à chaque palier d'approfondissement de la rencontre**. **Comme si nous gravissions ensemble le mont Everest** et qu'il y avait des conditions préalables pour accéder aux différents **paliers vers le sommet**.

### Tableau 3 : La rencontre – L'accordage

Dans cette partie de l'entretien, je décris la façon dont je m'y prends pour entrer en communication reliante.

35	S	Tu remarques <b>ses yeux</b> , tu les as déjà remarqués dans la cellule.
36	Moi	Oui, ce qui me plaît est cette capacité à nous regarder dans les yeux
6 mrt	Moi	Auto-explicitation Est-ce que tu peux nous décrire comment ça se passe lorsque vous vous regardez dans les yeux ? Je vois ses genoux et les miens à peu près à deux pieds de distance. Je vois nos mains qui sont sur nos genoux. Je vois <b>son regard et je ressens...</b> c'est très calme. Cette capacité à <b>garder le contact visuel</b> me plaît. C'est <b>une indication</b> que je peux poursuivre et que le sentiment de confiance est encore là.

37	S	Vous êtes dans la chapelle, vous vous êtes réinstallés... est-ce que l'on approche du moment du moment ?
38	Moi	On approche sûrement parce que je sens l'émotion qui monte, je suis touchée. Donc je suis assise, il est devant moi, il me parle de sa spiritualité et me dit qu'il croit qu'il ne l'aurait jamais découverte s'il n'avait été incarcéré à vie. Et <b>spontanément</b> il commence à me parler des motifs de son incarcération, de l'histoire dont il ne devait pas me parler.
43	S	Tu nous as raconté l'avant et l'après... on s'approche de ton moment ?
45	Moi	Il me raconte le moment du cambriolage lorsqu'il s'est fait surprendre par ses collègues. Et là, il a tiré. C'est beaucoup d'émotions. On se prend dans les bras l'un de l'autre et il pleure. Et là, <b>j'ai accès à tout de lui-même et je sais que je dois prendre soin de ça.</b>
8mrt	Moi	Auto-explicitation Quand tu dis que tu dois prendre soin de ça, à quoi tu sais que tu prends soin ? Parce que je ressens beaucoup de respect pour cette personne et que je sais que je ne ferai rien pour le mettre en danger et que j'ai à réaliser un reportage pour <b>lequel les auditeurs, les gens qui sont près de lui ainsi que le directeur de production ont beaucoup d'attentes. Je dois répondre en prenant soin de la confiance qui s'est bâtie entre nous deux, entre nous tous.</b> C'est intense, je suis entrée en communication profonde. À quoi tu le sais ? Je découvre toute <b>la beauté de cette personne/l'Être.</b>

C'est dans le regard de l'autre que j'arrive à ressentir le sentiment qui nous habite réciproquement et le niveau de confiance qui se construit entre nous deux. Le regard est en quelque sorte le baromètre du degré d'accordage entre moi et l'autre. C'est grâce à ce processus d'accordage que nous pouvons être au diapason tels les chanteurs d'une chorale. Une fois l'harmonie installée, il s'agit de prendre soin de la confiance qui s'est établie pour que **l'union créatrice** se produise et que la vie apparaisse dans toute sa splendeur.

**Tableau 4 : Un champ de résonance – J'entre en communication profonde**

66	S	La confiance est complète et là il va plus loin que vous deviez aller. Il te confirme sa confiance.
115	Moi	Oui. Ce qui me touche, c'est la spiritualité de ce frère. Elle m'a portée et nous a inspirés tout au long de la démarche. Par mon intermédiaire, il rencontre en quelque sorte le frère. Et finalement, on se transporte



		dans l'église dans <b>ce lieu d'incarnation de sa spiritualité</b> . Le reportage est teinté de cette spiritualité. Ça transparaît. J'ai fait un reportage différent... il y a tellement de <b>beauté et d'authenticité</b> .
142	S	Un moment où tu as su faire ?
143	Moi	Oui tout à fait. J'ai <b>su établir le moment de confiance avec tout le monde</b> .
152	P (enseignant)	Comment te sens-tu ?
	Moi	Je me sens très bien. Je suis contente d'avoir touché cette piste il y a quelque chose là.
153	S	Là je m'assois ici.
154	Moi	Je suis touchée... je viens de revoir... Un moment donné... on était plus près en fait nous étions comme ça... je me suis rapprochée tranquillement et j'ai fait ça comme ça je me <b>suis penchée vers lui et c'est là qu'il a été touché</b> . Il avait les larmes aux yeux et c'est à ce moment-là que j'ai mis mes mains sur lui parce que je sentais que quelque chose s'était passé et <b>j'ai eu besoin de m'enraciner avec lui</b> . Dans cet espace-là et c'était comme une communion. J'ai rencontré la personne/l'Être.
11 mrt	Moi	Auto-explicitation Et quand tu es en communion avec une personne, à quoi tu sais que c'est une communion ? Je le sais parce que <b>nos corps le disent</b> . Il y a une tendresse, une liberté présente. Il n'y a plus de distance, plus d'attente. Seulement ce que nous sommes, <b>là au moment présent. Il y a que le vécu du moment</b> . C'est fait de quoi ce vécu du moment ? <b>C'est fait d'amour. C'est fait d'amour.</b>
155	S	Il n'y a rien de spirituel.
156	Moi	<b>La rencontre c'est précieux</b> et là je lis Buber et je viens de saisir ce que je lis dans Buber. Que j'ai vécu à plusieurs reprises dans ma vie et dont je n'étais pas consciente.
12 mrt	Moi	Auto-explicitation Qu'as-tu vécu ? Cette rencontre avec l'autre. <b>Deux Je, qui grandissent l'un par l'autre.</b>

		<p>Peux-tu me décrire le geste précis qui t'a amenée à la rencontre avec le prisonnier ?</p> <p>Je suis calme. Je laisse des moments de silence. Je suis chaleureuse. Si je constate que la personne accepte que j'aie un contact physique avec elle, une main sur le bras ou sur l'épaule, je le fais et lorsque je dépose ma main sur la personne, je sens qu'il y a une intimité, une confiance qui s'installe et qui nous rapproche.</p> <p>À quoi je sens que cette intimité est établie ?</p> <p>C'est lorsque ce contact est fluide. Quand je touche la personne et qu'elle s'ouvre et va plus loin, qu'elle s'investit entièrement. C'est un geste de complicité. <b>Je prends ainsi la mesure de l'ouverture entre nous deux.</b> Je sais que le corps s'investit et que ce n'est pas juste ma perception, mais que ce contact me rapproche avec le plus profond de moi-même et d'elle-même.</p> <p>Lorsque que je réponds à S qu'il a eu une belle intuition de se placer ainsi devant moi. Cela m'a beaucoup touchée et j'ai senti qu'il me faisait suffisamment confiance. Ce geste m'a ramenée dans la situation avec le prisonnier et j'ai placé mes mains sur les siennes. C'est dans cet instant que je vis un moment où je me sens vraiment avec la personne. Et c'est dans ce moment que tout peut se produire. L'instant de l'instant. Le moment du moment.</p> <p>Quels sont les gestes que je pose, quel savoir-faire me permet ça, cette rencontre de l'autre ?</p> <p>Je choisis de donner la parole à la personne que je rencontre. Je me mets en recul. Ce qui fait la différence pour moi c'est cette spiritualité dont se teinte la rencontre.</p> <p>À quoi je sais que c'est un moment spirituel et sacré ?</p> <p>Je sais que lorsque je rencontre réellement l'autre, c'est l'espace sacré de l'autre que je rencontre. Je rentre dans son champ sacré de résonance. Et là, je ne suis plus dans son histoire mais, dans sa vie active, la vie active. Dans l'essence de lui-même et de moi-même, de nous-mêmes. Dans l'instant de l'instant, dans l'instant créateur. Dans l'essence partagée de la vie.</p>
--	--	--

### Établir une communication reliante avec l'environnement, laisser advenir le geste créateur, l'union créative.

Je suis en constant dialogue à la fois avec moi-même et à la fois avec l'autre. Tout cela se fait naturellement, avec fluidité. Il s'agit de se placer à une juste distance pour savoir passer du « Je » au « Nous » et, enfin, « Penser Ensemble » pour se « Rencontrer », se « Vivre ensemble », dans un « Acte Total d'Union créatrice », de « Réelle Reliance ». C'est en m'observant et en analysant mes récits de vie et mes entretiens d'explicitation que je prends conscience que, paradoxalement, pour se relier il faut aussi savoir se distancer afin de laisser

se produire le rapprochement. Se déposséder de soi pour laisser émerger une relation enfin libre et vivante.

Je comprends qu'il y a un enjeu crucial de distance fondamentale qui se construit sur l'harmonisation des forces de rapprochement et d'éloignement. La reliance est un chemin de dépossession. Il s'agit d'une distance fondamentale de la « bonne distance », entre l'immensément loin et l'immensément près.

Pour entrer en relation, je me place dans un état de neutralité et d'accueil de la personne dans sa globalité d'Être. Je me libère de mon histoire, de la sienne, de celle du monde. Je laisse passer le passé. J'installe de la sorte un échange empathique qui me permet par une qualité de présence et d'écoute, dépouillée de moi-même, sans jugement, de mieux le connaître, mieux le comprendre, mieux le rencontrer. En me plaçant dans cette posture, je m'assure que mes pensées, mes propres souffrances ne viennent pas teinter notre relation. Pour cela, je dois ralentir le processus de mes pensées, de mes impressions et de mes actions pour ainsi laisser se révéler le sens plus profond, plus subtil de notre rencontre. En agissant ainsi, je demeure dans un état propice à la présence consciente, authentique, propre à la communication reliante, à l'union créatrice.

Développer la perception du ressenti comme un baromètre d'approfondissement de la relation permet d'ajuster la distance équilibrant le besoin de s'éloigner ou de se rapprocher, de respecter le rythme pour approfondir délicatement la relation.

Le geste posé, par exemple la main qui se dépose sur celle de l'autre, joue le rôle d'ancrage physique. Ce geste permet de passer de la cognition à l'intuition. Dans ce simple instant où les mains se rencontrent, tout de nous y est investi. Une résonance physique, une éclosion vibratoire s'établissent et libèrent ainsi l'essence partagée de la Vie, nous fondant une existence au monde comme « Nous ».

Pour arriver à ce lieu de moi-même, j'ai dû apprendre à plonger dans ce lieu fauve, riche de simplicité profonde de moi-même, là où loge ce *Nous* qui rencontre le *Monde*. M'y exercer est devenu une quête dont je suis pleinement investie. Permettre l'émergence d'apprentissages formateurs, transformateurs pour mieux me rapprocher de moi-même. Consentir à plonger au cœur du vivant. Pour y arriver, un chemin s'est tracé, celui de l'autoformation, de l'auto-accompagnement. M'exercer à réfléchir sur le sens essentiel de l'agir « du bon geste (ou mouvement intérieur tels un silence, une respiration), de la bonne parole au bon moment, de la bonne idée, de la révélation, de l'intuition ». Capturer le moment du moment, l'instant transformateur, le déplier, l'auto-expliciter. Éclairer l'expérience. Laisser se révéler, dans un état de présence à ce qui est, une conscience demeurée, jusqu'alors, dans l'ombre de moi-même.

Saisir le moment du moment, l'instant révélateur, exige de porter une attention toute particulière à l'agir dans l'acte immédiat. Je me suis mise en quête de cet instant fugace, appelé *Kaïros*, micro-moment presque insaisissable si on ne s'y exerce pas. Il nous semble imperceptible parce que plus une personne semble savoir faire spontanément, moins elle est clairement consciente de cette intelligence de l'agir. Plus on sait faire, plus notre conscient s'enfonce à des niveaux profonds de l'esprit.

*Pour saisir un « moment de grâce, il faut une conscience en état de grâce », une présence à l'instant oublieuse des intérêts égocentrique du moi. (Jankélévitch cité dans Galvani 2020 p.221)*

C'est à partir de l'exercice de l'écriture phénoménologique d'un moment intense intitulé « Je me souviens », que s'est révélé un moment décisif, un Kaïros, qui, à son tour, s'est déployé lors d'un entretien d'explicitation jusqu'à la prise de conscience d'une intelligence d'agir. Cet outil méthodologique m'a permis de réfléchir les moments dans lesquels j'ai su poser le bon geste au bon moment afin de me donner accès à la partie la plus significative de la pratique d'une communication reliante.

*Les « je me souviens » ont l'avantage de pouvoir être faits sur de nombreux moments. L'entretien d'explicitation est une technique plus lourde et qui produit un matériel important; il est donc préférable de l'utiliser pour des moments particulièrement significatifs afin de réaliser une analyse extrêmement fine. (Galvani, 2014, p. 19)*

Pour découvrir ce qui se jouait à mon insu, j'ai dû porter mon attention sur ce qui m'échappait, sur ce qui créait ma détresse, sur le blocage et, surtout, sur ce que je faisais si bien dans ce domaine, de façon implicite, spontanément, sans m'en rendre compte. Cela pour réaliser au final que cette présence authentique et consciente m'est, en définitive, accessible en tout temps. Il faut simplement savoir retirer le voile.

## L'AMOUR AUTHENTIQUE

Si je circonscris la reliance à la relation et à la communication interpersonnelle, je dois aussi convenir de son caractère paradoxal en termes d'affectivité. Et qui parle d'affectivité ne peut pas ne pas évoquer le thème de l'amour. Confondre le réel amour avec l'amour fusionnel qui relève du domaine psychologique est assurément source de souffrance.

Cet amour dont il est question dans la reliance ne nie cependant pas la séparation, mais la reconnaît. Ce qui m'amène à distinguer avec force l'amour fusionnel, lequel tend à nier l'expérience de la séparation, et l'amour authentique. L'émotion est une énergie en mouvement qui nécessite un accordage pour être au diapason de l'Être.

### Le réajustement de la dimension du temps, une clé majeure

Nous sommes dans l'ère du culte de la vitesse où ralentir le rythme est un réel défi. Le temps est devenu un facteur de destruction intérieure créant en nous un état de dualité perpétuel produisant un noyau égocentrique qui cherche à devenir plutôt qu'à être. Dans ce mouvement d'entraînement d'une pensée empressée, tout ce qui nous ralentit et qui semble nous empêcher d'obtenir ce à quoi nous aspirons devient l'ennemi. C'est toutefois au moment où le désir « de devenir » prend fin qu'il y a possibilité de renouveau pour accéder enfin à l'être. Si je suis dans le désir de « devenir autre », mon attention est portée vers l'extérieur, mon énergie s'applique au mouvement extérieur et mon mouvement psychologique devient le reflet de ce mouvement extérieur. Le conflit cesse lorsque le cerveau n'est plus engagé dans

aucune direction et tout problème est résolu lorsque le cerveau est libéré de cet état mental illusoire qu'est le temps.

### **Le point d'appui, une ouverture vers tous les possibles**

Par l'exercice de suspension, je me place en présence attentive à l'autre plutôt que dans la posture de renfermement sur moi-même et de jugement subjectif sur l'autre. Dans cette situation, pour ma part, c'est mon corps qui me donne le premier indice d'un ajustement à faire (chaleur dans le ventre, resserrement de la gorge, etc.). Il m'a fallu apprendre à reconnaître ces petits signes fugaces qui m'indiquent que quelque chose se joue dans cet instant même. Lorsque cette sensation est ressentie, je m'exerce au point d'appui (la suspension intentionnelle) et enfin, par la respiration, je m'apaise, je me recueille, je reviens chez Moi. Lorsque je m'adonne à cette présence attentive, à cette tension créatrice, j'en ressors remplie de joie et de gratitude. Dans le cas contraire, si je cherche à contrôler ce qui peut advenir et que je demeure sous l'emprise du temps et de l'environnement, je suis en perte de gain d'autonomie et de créativité. Dans ces conditions, je ne peux alors que reproduire ce que je connais. Je demeure dans le lieu de mes souffrances, là où je ne sais pas laisser passer le passé et où je n'ai cessé d'anticiper le futur. Lorsque je laisse le pouvoir à un événement souffrant déjà vécu et que j'anticipe la relation comme un conflit potentiel, un drame, je romps la communication, je me coupe de l'autre et du monde.

En expérimentant le point d'appui, je m'engage mieux dans la relation à l'autre. Ma culture personnelle peut prendre toute la place et teinter mes perceptions, mais seulement si je lui laisse cette place. Cela me rassure de prendre conscience que de ces perceptions peuvent émerger les gestes que je pose et, surtout, que ce simple moment de suspension a le pouvoir, à lui seul, de transformer le cours des événements de ma vie. Lorsque je ralentis et que je me place dans ce moment de suspension, d'abandon, de dépouillement, le mouvement de la vie devient fluide et je me sens en harmonie avec le Tout, en reliance avec l'humanité du monde, en Union créatrice.

*Nous avons donc besoin d'un moyen pour ralentir le processus afin d'être capable de l'observer pendant qu'il se produit. (Bohm, Krishnamurti, 1991).*

Plus mon activité cérébrale diminue, plus je descends profond dans les différents champs de conscience. Le point d'appui est un passage vers la présence consciente et authentique.

## **CONCLUSION**

J'ai déposé mon mémoire en 2019. Ces six années de recherche font de moi une personne qui ne cesse de s'émerveiller, de se renouveler, de se réinventer.

Je fais partie, depuis plus de deux ans, de la communauté apprenante « Les chemins fauves » initiée par Mire-ô Tremblay dont le rôle, de gardien du cercle, est de porter avec tact et autorité cette fonction de rétablir le lien que chacun doit avoir avec les régions fauves de Soi.

J'ai rencontré Mire-ô alors qu'il était enseignant au programme de la maîtrise en études des pratiques psychosociales à l'UQAR. Ma présence au sein de la communauté de pratique des « Chemins Fauves » fait partie d'un parcours en continuité avec ma recherche.

Au sein de ce groupe, je pratique, entre autres, la méditation du souffle qui est une technique de respiration abdominale, sans pause entre l'inspiration et l'expiration. Comme le dit si bien Mickael Brown, « en utilisant une technique de respiration, j'ai peu à peu remarqué qu'à chaque fois que je rencontrais la Présence, je connaissais l'unité et la complétude ». (Brown, 2010, p. xxvii). Par la méditation du souffle, je me connecte dans ce lieu sacré de moi-même où je Me/Nous rencontre.

L'autoformation et le dialogue réflexif se sont imposés à moi comme une source de constante évolution, de rapprochement de moi-même et du monde. Le journal de Kairos a gardé une place de choix sur ma table de chevet laissant se révéler des moments saisissants que j'auto-explicite et qui prennent leur envol dans cette communauté de pratique dans une auto-éco-formation permanente et ailleurs dans une communauté plus vaste.

*La variété des moments d'autoformation est abordée dans la perspective de Kairos, moment décisif et opportun, qui ouvre sur une émergence nouvelle, un nouveau couplage de la personne et de l'environnement dans une auto-éco-formation permanente. (Pascal Galvani, Rimouski, 25 avril 2011 – Moments de formation et mise en sens de soi, p. 16.)*

J'ai intégré le groupe des chemins fauves comme participante. Toutefois, cette connaissance d'une démarche d'autoformation/d'auto-accompagnement, m'a permis de passer du rôle de participante à celui de co-enseignante afin de transmettre mes connaissances et de contribuer ainsi à ce que puissent se déployer les moments formateurs vers le rétablissement du lien que chacun doit avoir avec les régions fauves de Soi, ce lieu où je me sens libre et vivante.

*Je peux dire que je suis celui qui aime le fauve en chacun et je ne peux le rencontrer qu'en créant les conditions de son apparition. Et quand ces conditions sont là, l'occasion est offerte de rencontrer cet aspect de nos vies qui nous replace dans la dimension sacrée de celle-ci et offre une occasion de réenchantement. (Mire-ô B. Tremblay, Le moment fauve et la restauration du monde, 2009, 2011, 2021)*

### **Des écoutants de l'âme – un changement d'imaginaire**

En conclusion, je comprends de mieux en mieux comment je peux contribuer à la mise au monde de conditions favorables à la Reliance, énergie vibrante, joyeuse et bienveillante et, finalement, comme le dit si bien Mire-ô, choisir d'Être écoutante de l'Âme du monde.

*Je crois pressentir la dimension intérieure de cette expérience de conscience comme une âme, une âme collective dont nous participons tous, comme si nous avions tous, tous les êtres sensibles de ce monde, une même âme. Ce n'est que lorsque je suis dans cette qualité de reliance avec tout le vivant qui m'entoure que je peux participer à restaurer et relier tous ces mondes en nous et que j'approche enfin de ce qui m'habite et que je cherche tout le temps, l'Âme du Monde. La seule quête qui m'intéresse, et que je préfère croire, réside*

*en cela, pouvoir continuer à poursuivre cette expérience avec tous ceux et celles qui sont comme moi, des écoutants. e. s de l'Âme du Monde. (Mire-ô B. Tremblay, 2009, 2011, 2021, p.9)*

## BIBLIOGRAPHIE

- BOHM, David. 1986. À propos du dialogue - Transcription et édition : Phildea Fleming, James Brodsky. CA : David Bohm Seminars, Ojai.
- BOHM, David. 1996. On dialogue. London and New York : Routledge.
- BOHM David. 2003. L'exploration du dialogue de Bohm « comme approche d'apprentissage - Une recherche collaborative, Référence : Soutenance de thèse, Kim Liën Do – FSE – U Laval 2003, Tirée de la présentation power point de Kim Liën DO.
- BOIS, Danis. 2006. Le moi renouvelé, Introduction à la somato-psychopédagogie. France : Éditions Point d'appui.
- BOLLE DE BAL, Marcel. 1996. Voyages au cœur des sciences humaines, De la Reliance, Tome 1 et Tome 2. Paris : L'Harmattan.
- BOLLE DE BAL, Marcel. 2009. « Éthique de reliance, éthique de la reliance : une vision duelle illustrée par Edgar Morin et Michel Maffesoli », Nouvelle revue de psychosociologie, 2/2009 (n° 8), p. 187-198 - DOI 10.3917/nrp.008.0187 - URL : [www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2009-2-page-187.htm](http://www.cairn.info/revue-nouvelle-revue-de-psychosociologie-2009-2-page-187.htm).
- BROWN, Michael. 2010. Le processus de la présence. Un voyage dans la conscience du moment présent. Vancouver, British Columbia. Ariane Éditions inc.
- BUBER, Martin. 2112. Je et Tu. France : Aubier Philosophie.
- DO, Kim Lien. 2003. « L'exploration du dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage : une recherche collaborative », Thèse présentée à la Faculté des études supérieures de l'Université Laval.  
<https://corpus.ulaval.ca/jspui/bitstream/20.500.11794/17791/1/20640.pdf>
- GALVANI, Pascal. 1997. Quête de sens et formation : anthropologie du blason et de l'autoformation. France : L'Harmattan.
- GALVANI, Pascal. 2003. « Pour une approche transculturelle de la formation », Revue cultures en mouvements, no 56.
- GALVANI, Pascal. 2004. « Explorer les sens de nos expériences en recherche formation », dans HÉBER-SIFFRIN (éd.), Quand l'université et la formation réciproque se croisent. Paris : L'Harmattan, p. 284-304.
- GALVANI, Pascal. 2006. « L'exploration des moments d'autoformation : prise de conscience réflexive et compréhension dialogique ». Éducation Permanente : l'autoformation actualité et perspectives, n°168, p. 59-73.
- GALVANI, Pascal. 2014a. « Conscientiser l'intelligence de l'agir : explorer les moments intenses de l'autoformation pratique », Projet de chapitre pour le manuel de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Rimouski.
- GALVANI, Pascal. 2014b. « L'accompagnement maïeutique de la recherche formation en première personne », dans Éducation Permanente et Utopie éducative, no 201, 2014-4.
- GALVANI, Pascal. 2015. Le feu vécu, Expériences de feux éco-transformateurs. Éditions Québec, Canada : L'Harmattan.

- GALVANI, Pascal. 2016. Démarches de recherche réflexive en étude des pratiques psychosociales. Méthode de recherche de la maîtrise en études des pratiques psychosociales. UQAR.
- GALVANI Pascal et al. (Coord.). 2011. Moments de formation et mise en sens de soi. Paris : L'Harmattan.
- GOMEZ, Luis Alfonso. 2010. « L'écriture performative ou la génétique d'un rapport à l'écriture en recherche à la première personne ». Tiré du texte de présentation de la formation.
- JUNG, Carl Gustav. 1962. L'homme à la découverte de son âme. Paris : Petite bibliothèque Payot.
- JUNG, Carl Gustav. 1963. L'âme et la vie. Paris : Buchet/Chastel.
- JUNG, Carl Gustav. 1993. Psychologie de l'inconscient. Paris : Éditions Georg.
- JUNG, Carl Gustav. 2015. Présent et avenir. Paris : Éditions Buchet/Chastel.
- LERBET, Georges. 1993. « Persée » – <http://persée.fr> - Not Louis. L'école du dedans. In : Revue française de pédagogie, vol. 103.
- LESOURD, Francis. 2010. Moments de formation et mise en sens de soi. Paris : L'Harmattan.
- MAFFESOLI, Michel. 2007. Le réenchantement du monde. Une éthique pour notre temps. Paris : La Table ronde.
- MORIN, Edgar. 2005. Introduction à la pensée complexe. France : Éditions du Seuil.
- MORIN, Edgar. 2014. Enseigner à vivre - Manifeste pour changer l'éducation, Domaine du possible. France. Actes sud Playback.
- MORIN, Edgar. 2015. Penser global – L'humain et son univers. France. Éditions de la maison des sciences de l'homme.
- SINGER, Christiane. 2000. Éloge du mariage, de l'engagement et autres folies. France : Albin Michel.
- SINGER, Christiane. 2007. Derniers fragments d'un long voyage. France : Albin Michel.
- TREMBLAY, Mire-ô B, 2009, 2011, 2021. Le moment fauve et la restauration du monde. p. 9
- VERMERSCH, Pierre. 2012. Explicitation et phénoménologie. France : Presses Universitaires de France. p. 56, 83
- VERMERSCH, Pierre. (2012). Explicitation et phénoménologie : Vers une psychoménologie. Paris, France : Presse universitaire de France. p. 28
- Articles – liens sur le Web
- BOHM, David, Donald FACTOR et Peter GARRETT. 1991. Le dialogue selon David Bohm, Donald Factor, Peter Garrett, 1991, (site web « Autour de Krishnamurti ») <http://www.krishnamurti-france.org/Le-dialogue-selon-David-Bohm>
- BOHM, David. 2003. « L'exploration du dialogue de Bohm comme approche d'apprentissage - Une recherche collaborative », U Laval 2003, Référence : Soutenance de thèse, Kim Liën Do – FSE – U Laval 2003, Tirée de la présentation power point de Kim Liën Do. <https://corpus.ulaval.ca/jspui/handle/20.500.11794/17791>
- Conversation entre Krishnamurti et Bohm, le temps aboli : <http://interobjectif.net/le-temps-aboli/>



STYLES ET STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT DANS LES UNIVERSITÉS ET LES  
GRANDES ÉCOLES

**Jean Frayssinhes**

Professeur de Sciences Commerciales, Économie, Sciences de Gestion. UMR EFTS,  
Université de Toulouse Jean-Jaurès, France. [jean.frayssinhes@univ-tlse2.fr](mailto:jean.frayssinhes@univ-tlse2.fr)

**Michel Galaup**

MCF HDR Institut National Universitaire Champollion, Albi, France.  
UMR EFTS, Université de Toulouse Jean-Jaurès, France. [michel.galaup@univ-jfc.fr](mailto:michel.galaup@univ-jfc.fr)

**Résumé**

Enseigner est d'abord un acte intentionnel, qui suppose une intention didactique préalable, puis un acte de communication, dans lequel l'enseignant exprime un message. Cette intentionnalité est fondamentale, car elle rend indispensables la définition des objectifs et l'adoption de stratégies adéquates, nous situant d'emblée dans une perspective taxonomique (Peraya, 1989). L'acte de communication, lui aussi fondamental, fera varier la portée du message selon les formes utilisées : verbale, non-verbale, numérique.

Depuis Lewin, Lippit et White (1939), nous savons que le style se rapporte à la manière personnelle d'établir la relation avec les élèves, de gérer une classe ou un groupe d'apprentissage, sans préjuger des méthodes ou des techniques mises en œuvre (Therer, 1984). La pratique nous démontre au fil des années que pour être un enseignant « efficace », il est nécessaire d'être adaptable et flexible dans la variété de nos activités d'enseignement, afin de répondre aux besoins différenciés des apprenants.

Si l'on considère que connaître son style d'apprentissage dominant peut être un élément favorable à la prise de conscience de soi pour les apprenants, il est envisageable de considérer que connaître son style d'enseignement puisse aider les enseignants à mieux se définir et se connaître. Cette notion de style fait débat depuis plusieurs décennies dans la littérature scientifique, et différents partis-pris s'expriment, souhaitant pour certains exprimer un doute, pour d'autres une certitude. Ce n'est pas notre approche. Nous allons réaliser une analyse pragmatique pour en différencier les différents éléments constitués. Nous proposons de définir le style d'enseignement comme une série d'opérations à travers lesquelles l'enseignant sélectionne et gère en classe les tâches, les matériaux, les activités des élèves ; et une stratégie d'enseignement, comme un ensemble de méthodes et de moyens spécifiques d'enseignement, utilisés pour atteindre les objectifs d'apprentissage d'un cours dans une discipline donnée, et à un niveau intellectuel correspondant à des apprenants identifiés. Pour analyser les résultats de cette étude empirique, nous avons utilisé l'outil d'auto-évaluation : *Staffordshire Evaluation of Teaching Styles* (SETS) créé par l'Université Staffordshire au Royaume-Uni, qui satisfait ces attendus.

**Mots clés : styles d'enseignement ; stratégies d'enseignement, universités ; grandes écoles.**

### **Abstract**

Like any form of education, teaching is first of all an intentional act, which presupposes a prior didactic intention, and then an act of communication, in which the teacher expresses a message. This notion of intentionality is fundamental, since it makes it essential to define objectives and adopt appropriate strategies: it places us from the outset in a taxonomic perspective (Peraya, 1989). The act of communication, which is also fundamental, will vary the scope of the message according to the forms used: verbal, non-verbal, digital.

Since Lewin, Lippit and White (1939), we have known that style refers to the personal way of relating to students, of managing a class or learning group, without prejudging the methods or techniques used (Therer, 1984). Practice has shown us over the years that to be an "effective" teacher it is necessary to be adaptable and flexible in the variety of our teaching activities, in order to meet the differentiated needs of learners.

If we consider that knowing one's dominant learning style can be a favourable element for self-awareness for learners, it is conceivable that knowing one's teaching style can help teachers to better define and know themselves. This notion of style has been debated for several decades in scientific literacy, and different views have been expressed, some wishing to express doubt, others certainty. This is not our approach. We are going to carry out a pragmatic analysis to differentiate between the different elements that make it up. We propose to define teaching style as a series of operations through which the teacher selects and manages in the classroom the tasks, materials and activities of the students; and a teaching strategy, as a set of specific teaching methods and means, used to achieve the learning objectives of a course in a given subject area, and at an intellectual level corresponding to identified learners. To analyse the results of this empirical study, we used the self-assessment tool: *Staffordshire Evaluation of Teaching Styles* (SETS) created by Staffordshire University in the United Kingdom, which meets these expectations.

**Keywords: teaching styles; teaching strategies, universities; graduate schools.**

## **INTRODUCTION**

Après avoir investigué pendant quinze ans les styles et stratégies d'apprentissage des adultes ( $\geq 21$  ans), en présentiel, puis sur les réseaux numériques, nous avons décidé de nous intéresser aux styles et stratégies d'enseignement, à l'université et dans les grandes écoles<sup>1</sup>, en menant une étude comparative internationale. Notre programme de recherche vise à étudier le processus enseignement-apprentissage et à mettre sur le devant de la scène les styles et stratégies dans l'enseignement supérieur dans l'optique de concevoir au mieux des environnements numériques pour l'apprentissage (Galaup, 2020). Nous commencerons par contextualiser la notion des styles et stratégies d'apprentissage, et nous expliciterons les

---

<sup>1</sup> Nous-même avons vécu cette double expérience

styles et stratégies d'enseignement. Après une revue de littérature décrivant les différents styles, nous aborderons ensuite la méthodologie retenue, et analyserons les résultats obtenus. Après une discussion, nous concluons.

Dans nos travaux, nous reprenons la définition de Jean Therer (1984) : « *le style d'apprentissage, c'est le mode personnel de saisie et de traitement de l'information, c'est donc la manière préférentielle d'un individu pour aborder et résoudre un problème* » (Frayssinhes, 2012 p.167). La notion de style s'inscrit dans la psychologie différentielle, en s'appuyant sur et en distinguant :

1/les domaines cognitifs qui permettent l'acquisition des connaissances (mémorisation : court, moyen, long terme), ainsi que les processus mentaux (conscience, perception, raisonnement, jugement).

2/les domaines conatifs qui renvoient à l'action : l'orientation, la régulation et le contrôle des conduites, c'est-à-dire aux choix souscrits par chaque individu, qui le conduisent à utiliser sa « mécanique cognitive », à l'orienter, à la contrôler pour finalement se satisfaire *in fine*, des résultats que son système cognitif a permis d'obtenir. L'apprenant cherche, relie, vérifie, critique des données issues de sa recherche, et doit ancrer en permanence les données recueillies dans son projet initial. Cette singularité s'explique par la multiplicité des expériences vécues par les adultes : avant d'être cognitif, basé sur la connaissance, le mode d'apprentissage de l'adulte est conatif, relevant de l'expérience, et plus le niveau culturel de l'apprenant est faible, plus ses appuis sont d'ordre conatif, car c'est alors la seule référence dont il dispose pour se forger un avis, une opinion. En formation, on doit s'appuyer sur le conatif de l'apprenant adulte pour ensuite atteindre et développer le cognitif. (*Ibid.*) Les apprenants adultes ne sont pas en manque de connaissance ; ils produisent du sens en fonction de l'état et du niveau de leur expérience. L'enseignant le comprendra d'autant mieux qu'il aura lui-même procédé à son auto-analyse, en interrogeant son épistémologie pratique par l'étude métacognitive de son comportement en classe, et plus généralement de ses pratiques professionnelles.

## CONTEXTE

La théorie qui sous-tend l'enseignement didactique remonte sans doute aux années 1800-1900, lorsque des philosophes, tels que Francis Bacon et John Locke, ont postulé que tout apprentissage s'acquiert par l'expérience que l'on peut tester, et tester à nouveau, à l'aide de méthodes empiriques. Selon Herbart (dans Hergenhahn, 2009), les enseignants devraient identifier ce que les apprenants savent déjà, et ensuite expliciter les raisons pour lesquelles il est important d'apprendre davantage, en faisant le lien entre le nouveau matériel didactique et les connaissances de l'apprenant déjà acquises. L'accent est mis sur la découverte en tant que construction systématique, délivrée par une approche didactique utilisant la méthode des cours magistraux, pour enseigner aux apprenants "quoi penser", pas nécessairement "comment penser", à l'aide d'un référentiel de connaissances semblable à un dictionnaire (Fry et al., 2003). Cependant, c'est étroitement lié à l'une des façons dont les humains acquièrent des connaissances en dehors de l'enseignement, par le biais de connaissances *a*

*posteriori* ou expérientielles décrites par Fieser (2008), et peuvent donc facilement être adoptées par les enseignants, à l'aide d'une approche "montrer et raconter" ou "parler et écrire", selon la préférence de l'enseignant. La prédilection en matière d'enseignement sera probablement fondée sur les expériences vécues antérieurement, qui ont eu des répercussions à la fois sur l'enseignant et sur l'élève (Bandura, 1977, 1989 ; Olsen et al. 1996).

Barell (1998) a indiqué qu'il y avait une tendance vers une plus grande autodétermination dans l'apprentissage, mais que la nécessité de stimuler la curiosité de l'apprenant pour lui permettre d'adopter une approche plus autogérée a été soulignée, surtout chez les étudiants de première année. (Jackson, 2018)

Les recommandations données aux enseignants novices concernant l'enseignement efficace du type "comment le faire", tendent à être fondées sur l'évidence (" bien se préparer "), l'opinion personnelle ("c'est comme ça que je fais") et la foi ("crois-moi, je suis un enseignant expert") plutôt que sur la recherche de thèmes communs aux comportements des enseignants et des élèves, sans prendre en compte l'évaluation des connaissances ou les progrès des élèves (Jackson, 2018). Cela s'explique en partie par le fait qu'il est très difficile d'être certain de ce qui influence réellement l'apprentissage des élèves. En dépit d'une abondante littérature, tant d'opinion que de preuves, sur les styles cognitifs, la psychologie de l'apprentissage et la manière dont l'information est traitée et activée dans les situations d'apprentissage, il reste un acte de foi nécessaire pour s'assurer de la mesure dans laquelle les enseignants peuvent influencer positivement ce parcours éducatif (*Ibid*). Le revers de la médaille bien connu des apprenants, est qu'un "mauvais" enseignement peut être un obstacle à un apprentissage réussi, car il est facile de démotiver les apprenants et réduire leur confiance en eux-mêmes en tant qu'apprenants. Il est facile de voir comment on peut aggraver les choses au lieu de les améliorer lors d'une rétroaction maladroite, en n'attirant leur attention que sur leurs faiblesses.

## STYLES ET STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

L'enseignement est triadique : « On enseigne quelque chose à quelqu'un » (Reboul, 1981). Pour qu'un apprenant adulte apprenne avec succès, il est nécessaire que l'enseignant ne se limite pas à exposer les matières enseignées, mais qu'il déploie des stratégies qui stimulent et facilitent l'apprentissage. La mise en œuvre de méthodes et de techniques est de fait, une des missions de l'enseignant. Nous avons lancé une étude internationale en trois langues (Français, Anglais, Espagnol), avec l'objectif de découvrir quels sont les styles et les stratégies que les enseignants utilisent à l'université et dans les « grandes écoles ». Mais qu'est-ce que le style d'enseignement ? Foulquié (1971) définit le « style » comme une façon particulière de s'exprimer par écrit et l'applique par analogie à l'action en général. Si le terme enseignement, au sens usuel, est l'action d'apprendre quelque chose à quelqu'un, le style d'enseignement pourrait être défini comme la manière particulière d'agir d'un maître lorsqu'il enseigne. Cette formulation se rapproche de la définition plus opérationnelle issue du courant éducatif américain et formulée ainsi dans le *Dictionary of Education* (Carter, 1973) : « *Le style est la manière caractéristique selon laquelle un enseignant mène ses interactions avec ses élèves* ». C'est donc la manière particulière d'organiser les relations enseignant/enseigné dans une situation d'apprentissage. C'est de ce point de vue qu'est envisagé ici le style

d'enseignement. Nous proposons de définir le style d'enseignement comme une série d'opérations à travers lesquelles l'enseignant sélectionne et gère en classe les tâches, les matériaux, et les activités des élèves.

Qu'appelle-t-on stratégie d'enseignement ? Une stratégie d'enseignement consiste à planifier un ensemble d'opérations et de ressources pédagogiques, à agencer un ensemble de méthodes et de moyens d'enseignement, selon des principes définis et conformément à un modèle d'enseignement. Il n'existe pas de stratégie parfaite pour chacune des situations potentielles, seulement des décisions plus ou moins adaptées aux contextes, aux élèves et aux objectifs visés. Sans préjuger des méthodes ou des techniques (stratégies) mises en œuvre par l'enseignant, nous proposons la définition suggérée par Jean Therer de l'Université de Liège : *La stratégie d'enseignement est l'ensemble des comportements didactiques coordonnés (ex. : exposé, démonstration, débat...) en vue de faciliter des apprentissages déterminés. Il reste bien entendu qu'un même style peut faire appel à des stratégies très différentes.* » (1984, p.2). C'est de ce point de vue que nous envisageons ici la stratégie d'enseignement. Nous définissons la stratégie d'enseignement comme un ensemble de méthodes et de moyens spécifiques d'enseignement, utilisés pour atteindre les objectifs d'apprentissage d'un cours dans une discipline donnée, et à un niveau intellectuel correspondant à des apprenants identifiés.

## REVUE DE LITTÉRATURE

Le style d'enseignement peut être défini comme comprenant les rôles que joue un enseignant dans la classe (Grasha, 1997). Notre style d'enseignement de référence ou de prédilection pourrait être fondé sur la façon dont on nous a enseigné, mais aussi nos capacités et nos croyances de ce qui constitue un bon enseignement. Certains croient que les classes doivent être centrées sur l'enseignant, considéré comme étant l'expert et donc détenteur de l'autorité en matière de présentation de l'information. D'autres adoptent une approche centrée sur l'apprenant, considérant leur rôle comme celui d'un facilitateur/médiateur de l'apprentissage des élèves comme dans le processus de FOAD.

L'analyse de l'enseignement a permis d'identifier depuis une trentaine d'années, les principales variables qui régissent les situations d'apprentissage. Dans ce contexte, les styles d'enseignement peuvent être théoriquement aussi variés, que les combinaisons possibles de ces variables. Il existe une vaste littérature portant sur les styles d'enseignement et le premier travail du chercheur est d'établir une sélection des différents outils disponibles.

Nous ne prétendons à aucune exhaustivité dans ce qui suit. Le style d'enseignement peut être défini comme " *les comportements personnels de l'enseignant et les médias utilisés pour transmettre ou recevoir des données à l'apprenant* " (Kaplan et Kies, 1995, p. 29). La recherche a révélé que des domaines comme les croyances, les antécédents culturels, les expériences d'enseignement (Heimlich, 1990), la nature de la matière (Evans, 2004 ; Lawrence, 1997), les initiatives gouvernementales en matière de curriculum (Hargreaves, 2003 ; Richards, 1998) et la satisfaction professionnelle (Opdenakker et Van Damme, 2006) influencent les styles d'enseignement. Les chercheurs précités ont tenté de concevoir des inventaires pour évaluer les styles d'enseignement, mais jusqu'à présent " *on sait peu de*

choses sur l'utilisation et la perception qu'ont les enseignants des divers styles d'enseignement" (Kulinna et Cothran, 2003, p. 1). Les chercheurs qui ont étudié les styles d'enseignement ont travaillé individuellement et ainsi, un certain nombre de dimensions ont été élaborées pour mesurer les styles d'enseignement dans différents domaines : (Robinson, 1979) ; proactif et réactif (Lenz, 1982) ; centré sur l'enseignant et l'apprenant (Opdenakker et Van Damme, 2006) ; guidé, exposé et enquête (May Oi et Stimpson, 1994) ; didactique, socratique et facilitateur (Jarvis, 1985) ; facilitateur et chemin gnomonique (Rosenfeld et Rosenfeld, 2007) ; reproducteur et productif (Kulinna et Cothran, 2003) ; et holistique et analytique (Evans, 2004). Il existe de multiples inventaires de l'enseignement en ligne, tels que CORD (2005), Grasha et Riechmann (1996), ou Pratt et Collins (2000). L'un des inventaires d'enseignement les plus courants est l'inventaire Grasha-Riechmann, qui évalue cinq styles d'enseignement : expert, autorité formelle, modèle personnel, animateur et délégué. Le *Teaching Perspective Inventory* (TPI) élaboré par Daniel Pratt et John Collins (2000) en est un autre, qui évalue plusieurs styles : transmission, apprentissage, développement, éducation et réforme sociale. Mohanna, Chambers et Wall (2007) ont conçu un outil pour sensibiliser les enseignants novices à leur style d'enseignement. La méthodologie de Tournier (1978) est organisée autour du mode de médiatisation ; celle de De Ketele et al. (1988) s'organise autour de quatre dimensions : acteur principal, les objectifs/activités, l'agent d'apprentissage, la visée. La typologie de Chamberland, Lavoie et Marquis (1996), propose trois dimensions : qui contrôle ? rôle du groupe ; importance des intermédiaires pédagogiques. L'enseignement « stratégique » de Tardif (1997) comprend trois phases : préparation à l'apprentissage, la présentation du contenu et l'application et le transfert des connaissances. L'enseignant stratégique est un « éducateur-médiateur » (Feuerstein, 1989), au service de l'émergence d'un développement positif des apprenants. Enfin, les styles d'enseignement élaborés par Jean Therer à l'Université de Liège (1984), développés sur la base de la *Blake & Mouton Managerial Grid* qui permet l'auto-évaluation du *leadership*.

Comme toujours dans les études scientifiques, la plus grande difficulté réside dans l'analyse des résultats et leur interprétation (Frayssinhes, 2019). Que l'on souscrive ou non aux théories qui mettent l'accent sur l'importance de l'alignement ou de l'enchaînement des programmes d'études dans l'enseignement, ou la mise de l'accent sur le constructivisme ou l'apprentissage par la découverte, il est clair que les enseignants, quel que soit le rôle qu'on leur attribue, ont une fonction à remplir dans tous les domaines permettant le suivi et la progression de l'élève. Il y a quelques principes de base qui découlent notamment de l'opinion d'experts, mais aussi de l'expérience acquise dans le cadre de l'évaluation axée sur les résultats, qui ont tendance à être réitérés comme éléments d'un enseignement efficace :

- Fixer des objectifs clairs et des résultats escomptés,
- Assurer une supervision et une évaluation adéquates de ces objectifs,
- Fournir une rétroaction significative aux élèves,
- Montrer de l'intérêt pour les progrès des apprenants.

Au cours des dernières décennies, des travaux ont été réalisés dans ces domaines afin d'établir un lien entre les opinions des élèves au sujet de la présence ou l'absence de ces facteurs. Cependant, ce travail tend à être concentré sur le "quoi faire" plutôt que sur "comment le

faire". Le développement des compétences en tant "qu'enseignant expert" exige d'analyser et de réfléchir à la manière dont nous exécutons nos tâches.

Les enseignants efficaces adaptent l'enseignement aux niveaux d'expertise de l'apprenant, la prise en compte des éléments qui suivent si le matériel didactique théorique ou pratique est enseigné, ainsi que le but et le contexte de l'enseignement. Cette capacité d'adaptation est une compétence clé d'un enseignant flexible et se manifeste par des différences de style d'enseignement.

## **TABLEAUX DES STYLES SETS**

Voici les six styles tels qu'ils ont été interprétés et qualifiés en 2007 par David Wall, concepteur du SETS et professeur à l'Université de Staffordshire :

### **Style Un : Le professeur polyvalent, flexible et adaptable**

Cet enseignant peut utiliser efficacement un grand nombre d'activités d'enseignement différentes. Il est à l'aise à la fois dans l'enseignement à des pairs et à des juniors. Il est très conscient de la façon dont l'environnement d'enseignement/apprentissage dans son ensemble affecte à la fois les enseignants et les élèves.

### **Style Deux : L'enseignant sensible, centré sur l'étudiant**

Cet enseignant très centré sur l'élève préfère enseigner à des petits groupes, en jouant sur les émotions, et en utilisant la dramaturgie des jeux de rôle. Plutôt affectif, il n'est pas très à l'aise pour faire des exposés ou des présentations franches et directes.

### **Style Trois : L'enseignant du programme (curriculum) d'étude officiel**

Ce professeur est très bien préparé en tant qu'enseignant ; accrédité, il maîtrise le programme d'étude formel et l'enseigne avec rigueur. Très conscient des enjeux, il suit les consignes pédagogiques recommandées, avec tous les étudiants de tous les milieux (sans différenciation).

### **Style Quatre : Le professeur direct enseigne des faits**

Cet enseignant aime spontanément enseigner des faits clairs et bien définis, en parlant franchement, avec un discours carré qui ne prête pas à confusion, en se concentrant sur des compétences précises et spécifiques. Il préfère de beaucoup ne pas s'impliquer dans des projets de l'enseignement et de l'apprentissage multidisciplinaires.

### **Style Cinq : Le grand professeur conférencier**

Ce professeur n'aime rien de mieux que de se tenir debout devant un public nombreux. Orateur talentueux, cet enseignant n'aime pas s'asseoir au sein d'un groupe, ou enseigner à des groupes restreints ou seul à seul (face à face didactique).

### Style Six : L'enseignant occasionnel

Cet enseignant aime livrer de petits fragments autonomes de l'enseignement, ponctuellement et sur une base individuelle, de manière libre et indépendante, non habituelle, sans accompagnement ni suivi pédagogique de l'élève.

### **MODIFICABILITÉ DU STYLE D'ENSEIGNEMENT**

Un enseignant peut-il modifier son style d'enseignement ? Dans son traité portant sur *La théorie de la modifiabilité structurale*, Reuven Feuerstein (1980), propose le postulat suivant : « ... bien qu'il y ait des différences dans la modifiabilité d'un individu [...] chaque être humain est modifiable ». Les adeptes d'une vision « cristallisée », c'est-à-dire stable et figée du style d'enseignement, s'opposent à ceux qui ont une vision plus dynamique, changeante et évolutive des styles, qui peuvent être modifiables selon les circonstances. Dans une vision dynamique du style d'enseignement, les caractéristiques du style doivent pouvoir se modifier, voire même s'accommoder de l'adoption de caractéristiques propres à d'autres styles. Nous adoptons le point de vue dynamique et modifiable des styles d'enseignement, et cela fera l'objet d'une étude spécifique dans le futur pour validation.

### **VALIDITÉ STATISTIQUE DU SETS**

Utilisé depuis une quinzaine d'années, ce construit initialement créé par des professeurs de médecine a été utilisé auprès de plusieurs dizaines de milliers d'enseignants de différentes matières et dans différents pays. Il est devenu un outil d'analyse fiable, c'est-à-dire qu'il est : sensible pour différencier les individus entre eux ; fidèle pour mesurer de la même manière à T0 et T1 ; validé en mesurant ce qu'il est censé mesurer ; standardisé avec des consignes identiques pour tous. Ces quatre éléments avérés permettent de répondre aux besoins de validité scientifique.

Selon ses concepteurs Mohanna, Chambers et Wall (2007 p.146), « *l'analyse de fiabilité et l'analyse factorielle des composantes principales fut réalisée et la fiabilité s'est montrée très bonne avec un  $\alpha$  de Cronbach à 0,901 [...] L'analyse factorielle exploratoire utilisant le facteur de la composante principale avec rotation Varimax et normalisation de Kaiser a été utilisée*<sup>2</sup> ». Cette analyse factorielle exploratoire a montré six facteurs qui étaient clairement identifiables aux différents styles d'enseignement. Ces six styles ont ensuite été décrits à l'aide de descripteurs de texte, libres de la cible. (Ibid.)

### **MÉTHODOLOGIE**

Le *Staffordshire Evaluation of Teaching Styles* (SETS) que nous avons utilisé, a été construit en 2007 au sein de l'Université Staffordshire au Royaume-Uni par le professeur David Wall, auquel nous avons demandé et obtenu l'autorisation de l'utiliser. C'est un outil d'auto-évaluation de 24 questions, où l'on doit indiquer dans quelle mesure on est d'accord sur une échelle de Likert en cinq points : 1/pas du tout d'accord ; 2/parfois d'accord ; 3/ne sait pas ;

<sup>2</sup> Traduction libre de l'auteur



4/souvent d'accord ; 5/toujours d'accord. Ce questionnaire SETS, que nous avons rendu disponible en trois langues : anglais, français, espagnol, fut réalisé à l'aide du logiciel *Lime Survey*, et mis en ligne en 2019/2020, sur le site de l'Université de Toulouse Jean-Jaurès. Après une période de test indispensable à sa validation, il a été accessible durant 9 mois afin d'obtenir un maximum de participants. Après avoir sélectionné une cinquantaine d'universités et de grandes écoles dans 25 pays, nous avons adressé nominativement un mail à tous les enseignants/chercheurs de ces établissements dont nous avons pu obtenir l'adresse, soit environ 8.000 personnes, afin de solliciter leur participation. En outre, nous avons également transmis l'information sur le réseau professionnel LinkedIn auprès de notre cœur de cible. Nous avons totalisé 920 connexions au total, soit 11,5 % de taux de réponses, ce qui est faible, et nous n'avons retenu que les 695 questionnaires dûment remplis, soit 75,5 % de réponses valides.

Les participants sont issus de 25 pays différents, mais par manque d'un nombre suffisant pour chacun d'eux, nous avons dû effectuer des regroupements par zone géographique et (ou) linguistique pour donner plus de sens à nos statistiques, calculées avec le logiciel SPSS 25.

## PRINCIPAUX RÉSULTATS

### Styles d'enseignement

Nous avons confronté les styles SETS à une série de variables :

- Sexe (masculin, féminin),
- Nationalité/Idiome (française, pays du Maghreb, québécoise, anglo-saxonne, germanique, russophone, hispanique, autres).
- Niveau d'étude (Doctorat, Master, Bachelor).
- Lieu d'enseignement (Universités, Grandes Écoles),
- Nombre d'années d'enseignement
- Spécialité enseignée

...dont nous formulons l'hypothèse qu'elles pouvaient avoir une incidence sur le comportement et la manière dont les enseignants enseignent.

Afin de le vérifier statistiquement, nous avons travaillé avec les fréquences (ou occurrences, proportions) obtenues dans chaque cellule du tableau croisé. Pour tenir compte de la masse de nos données, nous avons utilisé le test de  $\text{Khi}^2$  associé au test exact de Fisher, (utile lorsqu'une ou quelques cellules présentent des occurrences attendues très petites) pour établir ou non les relations entre nos différentes variables catégorielles. Parfois, nous avons ajouté la signification Monte Carlo pour obtenir plus de précision, lorsque les calculs des  $\text{Khi}^2$  et Fisher (dus à une mémoire insuffisante) étaient impossibles.

## DÉTERMINATION DU SETS

Le SETS comporte 24 questions qui vont déterminer le ou les styles préférentiels parmi le total des six proposés. Pour éviter tout biais, les questions du SETS ont été attribuées au hasard sur le questionnaire. Les scores obtenus à chacune des 24 questions du SETS, sont

ensuite reportés sur un tableau correspondant aux six styles d'enseignement qui sont individuellement hiérarchisés selon le niveau des réponses. Bien sûr, le style d'enseignement dominant devra être nuancé car, comme pour l'apprentissage, il n'existe pas d'enseignement à style unique.

### MÉTHODES DE CALCUL DES STYLES ET STRATÉGIES D'ENSEIGNEMENT

Chacune des 24 questions d'auto-évaluation est chiffrée de 1 à 5. Pour chacun des six styles, les résultats totaux de notre cohorte s'échelonnent de 4 à 20. Le niveau de force ou de puissance des styles s'établit de la façon suivante :

- 0 à 5            Très faible
- 6 à 10          Faible
- 11 à 15        Moyen
- 16 à 20        Fort

### Résultats des styles SETS

Tableau 4 - Statistiques Descriptives

STYLES	N	Minimum	Maximum	Somme	Moyenne	Ecart type
Style1	695	10,00	20,00	11450,00	16,4748	2,27988
Style2	695	4,00	20,00	9067,00	13,0460	3,31326
Style3	695	4,00	20,00	8986,00	12,9295	2,64889
Style4	695	5,00	19,00	8509,00	12,2432	2,41868
Style5	695	6,00	20,00	8872,00	12,7655	2,57755
Style6	695	4,00	18,00	5998,00	8,6302	2,55261
Styles Mixtes (dont)	127	1,00	8,00	346,00	2,7244	1,78030
Nbre observations valides	695					

Le score du style 1 est de 11450 points sur un total possible de 13900, soit 82,37 %

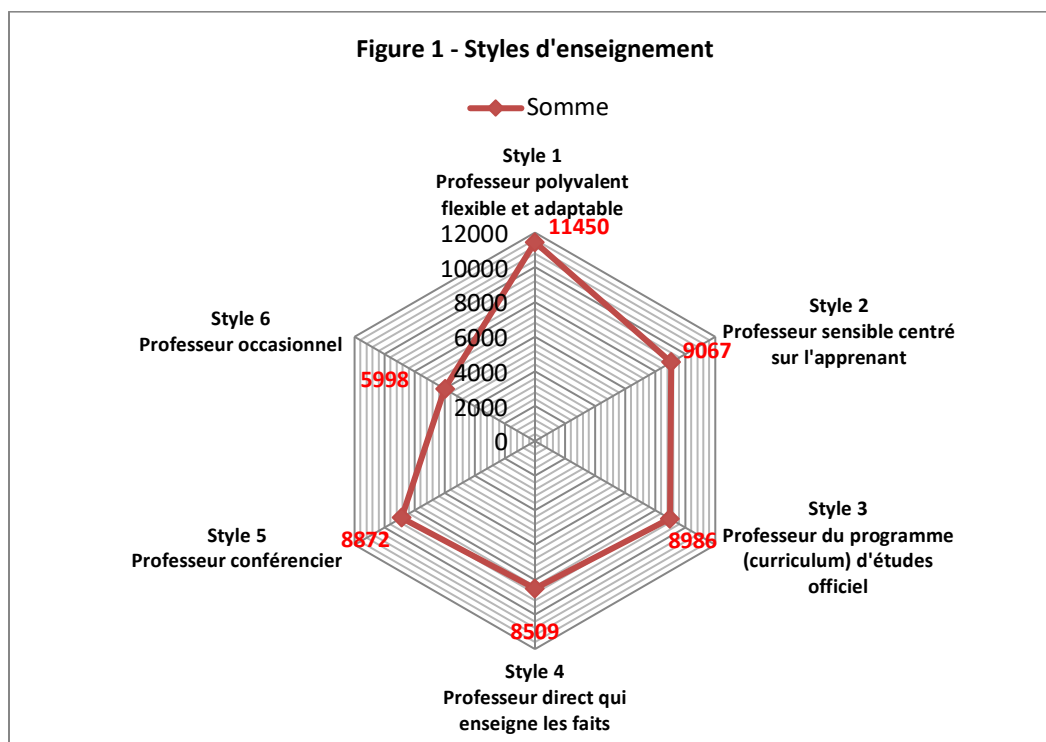
Le score du style 2 est de 9067 points sur un total possible de 13900, soit 65,23 %

Le score du style 3 est de 8986 points sur un total possible de 13900, soit 64,64 %

Le score du style 4 est de 8509 points sur un total possible de 13900, soit 61,21 %

Le score du style 5 est de 8872 points sur un total possible de 13900, soit 63,82 %

Le score du style 6 est de 5998 points sur un total possible de 13900, soit 43,15 %



Le style 1 est le plus représenté chez nos participants à cette étude, suivi ensuite de façon décroissante des styles 2, 3, 5, 4 dont les résultats sont très proches, et enfin du style 6 dont les résultats sont significativement très différents des cinq autres.

### Sexe\*Styles

Le sexe est une variable active pour tous les styles d'enseignement. Pour les cinq styles (S1, S2, S4, S5, S6), nous obtenons pour chacun d'eux, un  $\text{Khi}^2$  de Pearson  $<,000$ , un test exact de Fisher  $<,000$  et une Sig. Monte Carlo  $<,000$ . Pour le style 3, nous obtenons un  $\text{Khi}^2$  de Pearson à  $,003$  avec un test exact de Fisher  $,002$  et une Sig Monte Carlo  $,002$ . Les hommes et les femmes de notre cohorte n'enseignent pas de la même manière. Nous allons voir si la force de chacun des styles s'exprime différemment entre les deux sexes.

#### Sexe\*Force Style 1

Nous avons une très forte majorité du niveau « fort » des réponses dans le style 1, avec un effectif total de 475 personnes. Les hommes à 70,8 % et les femmes à 66,2 %. Puis le niveau « moyen » à 28,6 % pour les hommes et 31,4 % pour les femmes. Le niveau « faible » est très peu représenté à 0,6 % pour les hommes et 2,4 % pour les femmes.

Les résultats du  $\text{Khi}^2$  de Pearson à  $,102$  et du Test exact de Fisher à  $,102$  et du Monte Carlo à  $,100$ , nous indiquent que le sexe n'influence pas la force du style 1 de nos participants. Nous acceptons  $H_0$ . La force du style 1 est indifférenciée entre les hommes et les femmes.

Tableau 5 - Sexe\*ΣStyle 1

		RS1			Total	
		Faible	Moyen	Fort		
Sexe	Homme	Effectif	2	93	230	325
		% compris dans Sexe	, 6 %	28,6 %	70,8 %	100,0 %
		% compris dans RS1	18,2 %	44,5 %	48,4 %	46,8 %
		% du total	, 3 %	13,4 %	33,1 %	46,8 %
	Femme	Effectif	9	116	245	370
		% compris dans Sexe	2,4 %	31,4 %	66,2 %	100,0 %
		% compris dans RS1	81,8 %	55,5 %	51,6 %	53,2 %
		% du total	1,3 %	16,7 %	35,3 %	53,2 %
	Total	Effectif	11	209	475	695
		% compris dans Sexe	1,6 %	30,1 %	68,3 %	100,0 %
		% compris dans RS1	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
		% du total	1,6 %	30,1 %	68,3 %	100,0 %

Sexe\*Force Style 2

C'est le niveau « moyen » qui s'exprime le plus dans le style 2, avec 55,9 % pour les femmes et 36,9 % pour les hommes. Le niveau « fort » s'exprime chez 28,6 % des hommes et 27,3 % des femmes. Le niveau « faible » se retrouve chez 32,0 % des hommes contre 16,8 % des femmes. Le niveau « très faible » ne concerne que 2,5 % des hommes et aucune femme.

Les résultats du  $\chi^2$  de Pearson  $<, 000$  et du Test de Fisher  $<, 000$  et le Monte Carlo  $<, 000$ , nous indiquent que le sexe a une influence sur le style 2 de nos participants. Nous rejetons  $H_0$ . La force du style 2 s'exerce différemment entre les hommes et les femmes.

Tableau 6 - Sexe\*ΣStyle 2

		RS2				Total	
		Très Faible	Faible	Moyen	Fort		
Sexe	Homme	Effectif	8	104	120	93	325
		% compris dans Sexe	2,5 %	32,0 %	36,9 %	28,6 %	100,0 %
		% compris dans RS2	100,0 %	62,7 %	36,7 %	47,9 %	46,8 %
		% du total	1,2 %	15,0 %	17,3 %	13,4 %	46,8 %
	Femme	Effectif	0	62	207	101	370
		% compris dans Sexe	, 0 %	16,8 %	55,9 %	27,3 %	100,0 %
		% compris dans RS2	, 0 %	37,3 %	63,3 %	52,1 %	53,2 %
		% du total	, 0 %	8,9 %	29,8 %	14,5 %	53,2 %
	Total	Effectif	8	166	327	194	695
		% compris dans Sexe	1,2 %	23,9 %	47,1 %	27,9 %	100,0 %
		% compris dans RS2	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
		% du total	1,2 %	23,9 %	47,1 %	27,9 %	100,0 %

Sexe\*Force Style 3

Ici également, c'est le niveau « moyen » qui s'exprime le plus dans le style 3, à 63,7 % chez les hommes et 66,5 % chez les femmes. Le niveau « fort » s'exprime à 20,6 % chez les hommes et 11,9 % chez les femmes. Le niveau « faible » à 20,3 % chez les femmes et 15,7 % chez les hommes. Le niveau « très faible » ne se retrouve que chez 1,4 % des femmes.

Les résultats du  $\chi^2$  de Pearson  $< ,002$  et du Test exact de Fisher  $< ,001$  et le Monte Carlo  $< ,001$  nous indiquent que le sexe a une influence sur le style 3 de nos participants. Nous rejetons  $H_0$ . La force du style 3 s'exerce différemment entre les hommes et les femmes.

Tableau 7 - Sexe\*Style 3

		RS3				Total	
		Très Faible	Faible	Moyen	Fort		
Sexe	Homme	Effectif	0	51	207	67	325
		% compris dans Sexe	, 0 %	15,7 %	63,7 %	20,6 %	100,0 %
		% compris dans RS3	, 0 %	40,5 %	45,7 %	60,4 %	46,8 %
		% du total	, 0 %	7,3 %	29,8 %	9,6 %	46,8 %
	Femme	Effectif	5	75	246	44	370
		% compris dans Sexe	1,4 %	20,3 %	66,5 %	11,9 %	100,0 %
		% compris dans RS3	100,0 %	59,5 %	54,3 %	39,6 %	53,2 %
		% du total	, 7 %	10,8 %	35,4 %	6,3 %	53,2 %
	Total	Effectif	5	126	453	111	695
		% compris dans Sexe	, 7 %	18,1 %	65,2 %	16,0 %	100,0 %
		% compris dans RS3	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
		% du total	, 7 %	18,1 %	65,2 %	16,0 %	100,0 %

Sexe\*Force Style 4

C'est le niveau « moyen » qui s'exprime le plus dans le style 4, chez 72,7 % des femmes et 67,7 % des hommes. Le niveau « faible » s'affirme ensuite chez 23,5 % des femmes et 20,9 % des hommes. Le niveau « fort » est en troisième position chez 11,4 % des hommes et 3,0 % des femmes. Le niveau « très faible » ne se retrouve que chez 0,8 % des femmes.

Les résultats du  $\chi^2$  de Pearson  $<, 000$  et du Test exact de Fisher  $<, 000$  et le Monte Carlo  $<, 000$ , nous indiquent que le sexe a une influence sur le style 4 de nos participants. Nous rejetons  $H_0$ . La force du style 4 s'exerce différemment entre les hommes et les femmes.

Tableau 8 - Sexe\*Style 4

		RS4				Total	
		Très Faible	Faible	Moyen	Fort		
Sexe	Homme	Effectif	0	68	220	37	325
		% compris dans Sexe	, 0 %	20,9 %	67,7 %	11,4 %	100,0 %
		% compris dans RS4	, 0 %	43,9 %	45,0 %	77,1 %	46,8 %
		% du total	, 0 %	9,8 %	31,7 %	5,3 %	46,8 %
	Femme	Effectif	3	87	269	11	370
		% compris dans Sexe	, 8 %	23,5 %	72,7 %	3,0 %	100,0 %
		% compris dans RS4	100,0 %	56,1 %	55,0 %	22,9 %	53,2 %
		% du total	, 4 %	12,5 %	38,7 %	1,6 %	53,2 %
	Total	Effectif	3	155	489	48	695
		% compris dans Sexe	, 4 %	22,3 %	70,4 %	6,9 %	100,0 %
		% compris dans RS4	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
		% du total	, 4 %	22,3 %	70,4 %	6,9 %	100,0 %

Sexe\*Force Style 5

Le niveau « moyen » est majoritairement représenté dans le style 5, à 69,2 % chez les hommes et 66,5 % chez les femmes. Le niveau « faible » s'affirme ensuite chez 24,6 % des femmes et 13,2 % des hommes. Le niveau « fort » est présent chez 17,5 % des hommes et 8,9 % des femmes.

Les résultats du  $\chi^2$  de Pearson  $<, 000$  et du Test exact de Fisher  $<, 000$  nous indiquent que le sexe a une influence sur le style 5 de nos participants. Nous rejetons  $H_0$ . La force du style 5 s'exerce différemment entre les hommes et les femmes.

Tableau 9 - Sexe\*Σstyle 5

		RS5			Total	
		Faible	Moyen	Fort		
Sexe	Homme	Effectif	43	225	57	325
		% compris dans Sexe	13,2 %	69,2 %	17,5 %	100,0 %
		% compris dans RS5	32,1 %	47,8 %	63,3 %	46,8 %
		% du total	6,2 %	32,4 %	8,2 %	46,8 %
	Femme	Effectif	91	246	33	370
		% compris dans Sexe	24,6 %	66,5 %	8,9 %	100,0 %
		% compris dans RS5	67,9 %	52,2 %	36,7 %	53,2 %
		% du total	13,1 %	35,4 %	4,7 %	53,2 %
	Total	Effectif	134	471	90	695
		% compris dans Sexe	19,3 %	67,8 %	12,9 %	100,0 %
		% compris dans RS5	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
		% du total	19,3 %	67,8 %	12,9 %	100,0 %

Sexe\*Force Style 6

C'est le niveau « faible » qui s'exprime le plus dans le style 6, à 78,9 % chez les femmes, et 60,0 % chez les hommes. Vient ensuite le niveau « fort » à 32,3 % chez les hommes et 14,6 % chez les femmes. Le niveau « très faible » se retrouve à 6,5 % chez les hommes et les femmes.

Les résultats du  $\chi^2$  de Pearson  $<,000$  et du Test exact de Fisher  $<,000$  nous indiquent que le sexe a une influence sur le style 6 de nos participants. Nous rejetons  $H_0$ . La force du style 6 s'exerce différemment entre les hommes et les femmes.



Tableau 10 - Sexe\*ΣStyle 6

		RS6				Total	
		Très Faible	Faible	Moyen	Fort		
Sexe	Homme	Effectif	21	195	105	4	325
		% compris dans Sexe	6,5 %	60,0 %	32,3 %	1,2 %	100,0 %
		% compris dans RS6	46,7 %	40,0 %	66,0 %	100,0 %	46,8 %
		% du total	3,0 %	28,1 %	15,1 %	, 6 %	46,8 %
	Femme	Effectif	24	292	54	0	370
		% compris dans Sexe	6,5 %	78,9 %	14,6 %	, 0 %	100,0 %
		% compris dans RS6	53,3 %	60,0 %	34,0 %	, 0 %	53,2 %
		% du total	3,5 %	42,0 %	7,8 %	, 0 %	53,2 %
	Total	Effectif	45	487	159	4	695
		% compris dans Sexe	6,5 %	70,1 %	22,9 %	, 6 %	100,0 %
		% compris dans RS6	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %	100,0 %
		% du total	6,5 %	70,1 %	22,9 %	, 6 %	100,0 %

Styles mixtes

Tableau 11 – Styles mixtes

		StylesMixed			
		Frequency	Percent	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	S1+S2	46	6,6	36,2	36,2
	S1+S3	20	2,9	15,7	52,0
	S1+S4	20	2,9	15,7	67,7
	S1+S5	23	3,3	18,1	85,8
	S2+S3	8	1,2	6,3	92,1
	S3+S4	4	,6	3,1	95,3
	S4+S5	4	,6	3,1	98,4
	S1+S6	2	,3	1,6	100,0
	Total	127	18,3	100,0	
	Missing	System	568	81,7	
Total		695	100,0		

Sur un total de 695 personnes, 81,7 % soit 568 personnes n'ont exprimé qu'un seul style dominant, et 127 individus soit 18,3 % des participants ont exprimé des styles mixtes. Les plus saillants sont :

- Style 1 + style 2 avec 46 personnes soit 6,6 % des participants ;
- Style 1 + style 5 avec 23 personnes soit 3,3 % des participants ;
- Style 1 + style 3 avec 20 personnes soit 2,9 % des participants ;
- Style 1 + style 4 avec 20 personnes soit 2,9 % des participants ;
- Les autres résultats ne sont pas quantitativement significatifs.

Avec un  $\chi^2$  de Pearson à .061 et un test exact de Fisher à .045, le sexe n'a aucune influence significative sur la mixité des styles et stratégies d'enseignement. Nous acceptons  $H_0$ .

**Conclusion Styles**

Style 1 : Représenté chez 82,37 % de nos participants, le style 1 est le plus significatif de tous les styles, et c'est le seul style où son intensité est indifférenciée selon le sexe. Le professeur polyvalent, flexible et adaptable est prégnant dans le style 1 à un niveau « fort » chez 68,3 % de la cohorte. Cette caractéristique est la plus représentative des participants à notre étude. C'est le seul style dont le résultat s'exprime majoritairement au niveau « fort », tant chez les hommes que chez les femmes. Les tests de  $\chi^2$  et de Fisher nous indiquent que le sexe n'a aucune influence sur le style 1 de nos participants. Nos participants ayant en moyenne 20 ans d'ancienneté en tant qu'enseignant, le style 1 est le plus représenté chez nos participants, et celui qui correspond le plus, à ce que l'on est en droit d'attendre d'un professeur qualifié et expérimenté. Enfin, nous constatons que le style 1 est le seul qui s'agrège à chacun des cinq autres styles (2 à 6), auprès des participants qui ont révélé des styles mixtes.

Style 2 : Représenté chez 65,23 % de nos participants, le style 2 vient en second dans la hiérarchie des styles utilisés, et son intensité s'exerce différemment entre les hommes et les femmes. L'enseignant sensible, centré sur l'étudiant est présent majoritairement au niveau « moyen » avec une cohorte de 327 individus sur 695, suivi du niveau « fort » pour 194 personnes. C'est le côté affectif qui s'exprime en premier lieu, auprès de cette population ; Cela peut toutefois varier selon les apprenants et les matières enseignées. Cet enseignant connaît les liens qui se tissent dans les situations d'enseignement/apprentissage, entre les dimensions émotionnelles et la construction des objets de savoirs (Vygotski, 1998).

Style 3 : Représenté chez 64,64 % de nos participants, le style 3 vient en troisième position dans la hiérarchie des styles utilisés, et son intensité s'exerce différemment entre les hommes et les femmes. L'enseignant du programme (curriculum) d'étude officiel se retrouve chez 453 personnes sur 695 au niveau « moyen ». C'est un score élevé pour ce style qui suit avec rigueur et professionnalisme les injonctions des instances administratives officielles.

Style 4 : Représenté chez 61,21 % de nos participants, le style 4 vient en cinquième position dans la hiérarchie des styles utilisés et son intensité s'exerce différemment entre les hommes et les femmes. Le professeur direct qui enseigne les faits se retrouve chez 489 personnes sur 695 au niveau « moyen », suivi par 155 personnes au niveau « faible » et 48 individus au niveau « fort ». Très centré sur sa discipline, il délaisse les projets multidisciplinaires qui ne sont pas dans son cœur de connaissances.

Style 5 : Représenté chez 63,82 % de nos participants, le style 5 vient en quatrième position dans la hiérarchie des styles utilisés, et son intensité s'exerce différemment entre les hommes et les femmes. Le grand professeur conférencier est représenté par 471 personnes au niveau « moyen », suivi de 134 personnes au niveau « faible », et de 90 personnes au niveau « fort ». Orateur talentueux, il est le digne héritier des savants d'autrefois. Cet enseignant est plus attiré par une pédagogie transmissive pour ceux qui ont un niveau affirmé.

Style 6 : Représenté chez 43,15 % de nos participants, le style 6 vient en dernière position dans la hiérarchie des styles utilisés, et son intensité s'exerce différemment entre les hommes et les femmes. L'enseignant occasionnel représente 487 individus au niveau « faible », suivi de 159 personnes au niveau « moyen », et de 45 personnes au niveau « très faible ». C'est le style qui semble être le « plus contraint », c'est-à-dire qu'il est l'apanage de ceux qui interviennent sans trop croire à leur mission d'enseignement, ou s'ils y croient, c'est de façon très modérée.

## INFLUENCE DES VARIABLES

### Style\*Nationalité/idiome

– Les Français sont 425 à avoir exprimé le style 1 : fort pour 278 d'entre eux, soit 65,4 % de la cohorte, moyen pour 139 d'entre eux, soit 32,7 %, et faible pour 8 individus, soit 1,9 %.

– Les arabisants sont 30 à avoir exprimé le style 1 : fort pour 19 d'entre eux, soit 63,3 % de la cohorte, moyen pour 11 d'entre eux, soit 36,7 %, et aucun de niveau faible.

– Les Québécois sont 87 à avoir exprimé le style 1 : fort pour 55 de la cohorte, soit 63,2 %, moyen pour 29 d'entre eux, soit 33,3 %, et faible pour 3 individus, soit 3,4 %.

– Les anglophones sont 38 à avoir exprimé le style 1 : fort pour 36 d'entre eux, soit 94,7 % de la cohorte, moyen pour 2 personnes, soit 5,3 % et aucun de niveau faible.

– Les Germaniques/Alémaniques sont 30 à avoir exprimé le style 1 : fort pour 16 d'entre eux, soit 53,3 % de la cohorte, moyen pour 14 personnes soit 46,7 %, et aucun de niveau faible.

– Les Hispaniques et latinos sud-américains sont 54 à avoir exprimé le style 1 : fort pour 44 d'entre eux, soit 81,5 % de la cohorte, moyen pour 10 personnes soit 18,5 %, et aucun de niveau faible.

– Les russophones sont 19 à avoir exprimé le style 1 : fort pour 18 d'entre eux, soit 94,7 % de la cohorte, moyen pour 1 personne soit 5,3 %, et aucun de niveau faible.

– Les « autres » sont 12 à avoir exprimé le style 1 : fort pour 9 d'entre eux, soit 75 % de la cohorte, moyen pour 3 personnes soit 25 %, et aucun de niveau faible.

Si l'on hiérarchise, les anglophones et les russophones sont 94,7 % à avoir exprimé un style 1 de niveau Fort. Viennent ensuite les Hispaniques et latinos sud-américains à 81,5 %. Nous trouvons ensuite les Français à 65,4 %, puis les arabisants à 63,3 %, les Québécois à 63,2 %, les Germaniques ferment la marche à 53,3 %.

Comme on pouvait l'intuiter, la variable interculturelle est active. Avec un  $\text{Khi}^2$  de Pearson  $<, 003$ , et un test exact de Fisher  $<, 001$ , la nationalité/idiome influence les résultats obtenus sur tous les styles (ci-dessus ex : style 1). On rejette  $H_0$ .

### **Style\*Années d'enseignement**

On constate que la force du style 1 est de niveau fort pour 61 % des enseignants qui ont entre 1 et 20 ans d'expérience professionnelle. Le style 1 de niveau fort s'élève ensuite de façon croissante à 72,6 % pour la tranche des 21/30 ans d'expérience, puis à 87,3 % pour la tranche des 31/40 ans d'expérience, et à 91,3 % pour la tranche des 41/55 ans.

Nous pouvons ainsi en conclure que plus les années d'enseignement et donc l'expérience s'accroissent, plus la force du style est affirmée par les participants à notre étude.

Avec un  $\text{Khi}^2$  de Pearson  $<, 000$  et un test exact de Fisher  $<, 000$ , et le Monte Carlo  $<, 001$ , les années de pratiques enseignantes influencent les résultats obtenus sur les styles d'enseignement. On rejette  $H_0$ .

## Style\*Spécialité

Nous avons trois groupes différenciés :

1/Les enseignants en langues et en information/communication ont un style 1 de niveau fort entre 76 % et 78 %.

2/Les enseignants en sciences de l'éducation, en math/physique/chimie, en gestion/économie et informatique/data sciences, ont un style 1 de niveau fort entre 66,2 % et 70 %.

3/Les enseignants en psychologie/neurosciences et médecine/biologie, ont un style 1 de niveau fort entre 53 % et 56 %.

Avec un  $\text{Khi}^2$  de Pearson compris entre ,000 et ,001, et un test exact de Fisher compris entre ,000 et ,002 pour chacun des six styles, on peut conclure que la spécialité influence les résultats des styles d'enseignement. On rejette  $H_0$ .

## Style\*Niveau d'étude

Rappelons que nous avons trois niveaux distincts. Les enseignants titulaires d'un doctorat ; ceux qui sont titulaires d'un Master Bac +5, et ceux qui ont un Bachelor (Bac +3/4 selon les pays).

Les différences de style ne sont pas significatives pour les styles 1, 3, 5, alors que les différences sont significatives pour les styles 2, 4, et 6 avec un  $\text{Khi}^2$  de Pearson compris entre ,000 et ,002 et un test exact de Fisher entre ,000 et ,005. Nous n'avons pas d'explication concernant cette différence.

## Styles\*Lieu d'enseignement

Les styles s'expriment-ils différemment à l'université et dans les grandes écoles ? La réponse est OUI ! Avec un  $\text{Khi}^2$  de Pearson  $< ,000$  et un test exact de Fisher  $< ,000$  et le Monte Carlo compris entre  $< ,000$  et  $< ,002$  pour les styles 2 à 6, et un  $\text{Khi}^2$  de Pearson  $< ,028$  et un test de Fisher  $< ,045$  et le Monte Carlo  $< ,041$  pour le style 1, nous pouvons affirmer que les styles d'enseignement de notre cohorte sont influencés par le lieu où les enseignants enseignent. Nous rejetons  $H_0$ .

## DISCUSSION

L'objectif de notre recherche était d'apporter un nouvel éclairage sur les styles d'enseignement mobilisés par les enseignants des universités et des grandes écoles. Le choix d'utiliser le Staffordshire Evaluation of Teaching Styles (SETS) (2007) pour analyser les styles d'enseignement nous paraît intéressant, car il offre la possibilité de décrire assez finement les six facteurs identifiables et permet ensuite de valider nos hypothèses.

Bien sûr, cette herméneutique peut être discutée, car nos différentes interprétations ne sont ni intangibles, ni gravées dans le marbre. Elles sont le fruit de nos résultats, et notre exégèse est intra-personnelle. Conformément à nos hypothèses, les résultats montrent que certaines variables personnelles comme le sexe, la nationalité, mais aussi des facteurs contextuels comme la profession, la spécialité ou le lieu d'enseignement constituaient des variables actives dans l'explication des styles d'enseignement de ces derniers. Nous validons l'hypothèse que ces variables ont une incidence sur le comportement et la manière dont les enseignants enseignent. Cette étude met en lumière notamment que les années d'expérience influencent massivement les styles d'enseignement et forts de leur pratique, les enseignants du supérieur sont plus confiants et affirmatifs de leur style d'enseignement. De plus, nos résultats nous ont conduits à remarquer que le niveau d'étude de l'enseignant n'a pas d'influence sur les styles d'enseignement. Ces résultats nous amènent naturellement à nous questionner sur ce qui peut influencer le style d'enseignement adopté par un enseignant, et les raisons sont multiples.

Selon Mohanna, Chambers et Wall (2007, p.146), certains éléments recueillis indiquent que le choix des styles et stratégies d'enseignement est une facette de l'opinion générale d'un enseignant symétrique aux objectifs de l'éducation. Il est possible de décrire deux catégories d'enseignants : formels et informels.

Les enseignants formels voient leur rôle en termes de domination des résultats tels que les résultats des examens, la démonstration des compétences prédéterminées ou de la formation professionnelle. Ces enseignants ont tendance à privilégier une approche structurée. Les enseignants informels insistent sur le plaisir que les apprenants tirent de l'éducation et des possibilités qui leur sont offertes pour s'exprimer et ont tendance à favoriser l'apprentissage par la découverte.

Un enseignant formel à qui l'on demande d'identifier comment mesurer un enseignement efficace peut être enclin à énumérer les attributs de la classe comme l'ordre, le respect des règles et l'attention des étudiants. Il peut également souligner l'importance des connaissances, de la préparation des plans de cours, des documents didactiques mis à disposition, ainsi que la clarté des objectifs fixés.

Un enseignant informel qui se pose la même question peut avoir tendance à énumérer les attributs des apprenants tels que : la spontanéité de leurs réponses, leur enthousiasme, ou l'individualité de leur contribution.

Les apprenants dépendant du terrain, ceux qui ont tendance à être plus informels, peuvent préférer que leurs professeurs soient plus discursifs dans leur style d'enseignement. Ils risquent de se sentir moins à l'aise avec une approche plus convergente et structurée. De même, les apprenants indépendants, qui ont tendance à être plus structurés dans leur apprentissage, pourraient être moins à l'aise avec une approche fondée sur la discussion ou des méthodes divergentes. Ce qui est certain est que l'apprenant a besoin d'avoir une relation de confiance avec l'enseignant.

Pour être « flexibles », les enseignants doivent non seulement être capables de comprendre et d'enseigner dans les deux postures, mais aussi d'être capables de comprendre les obstacles

à un apprentissage efficace, ce qui induit une gymnastique cognitive hypothétique, parfois difficile à mettre en œuvre et à accomplir. L'un des buts universellement reconnus à l'approche pédagogique est d'aider les apprenants à penser, et à leur ouvrir l'esprit de telle sorte qu'ils soient en mesure de diversifier leurs intérêts en cherchant sans cesse de nouveaux champs d'investigation. Cette flexibilité enseignante, que l'on peut qualifier de pédagogie stratégique, doit les aider à y parvenir.

## CONCLUSION

Nous avons indiqué qu'enseigner est d'abord un acte intentionnel, qui suppose une intention didactique préalable, mais aussi un acte de communication, dans lequel l'enseignant va faire passer un message. Ces deux notions sont fondamentales, car elles feront varier la portée du discours et donc du message selon les formes utilisées : verbal, non-verbal, numérique, qui vont aider à définir le style de l'enseignant qui s'exprime.

L'acte d'enseigner est complexe. Alors que le numérique nous entoure de toute part, l'enseignement dans notre société de la connaissance nous fait vivre un moment décisif, et le monde dans lequel les enseignants exercent leur travail change profondément les habitudes acquises. L'une des clés d'un enseignement efficace est la flexibilité. Avoir des descripteurs dérivés pour six styles d'enseignement distincts ont permis de développer un outil d'auto-évaluation basé sur le questionnaire SETS. Le concept de style d'enseignement peut s'avérer utile à la compréhension et à l'explication du processus enseignement-apprentissage. Dans la dyade enseignant-apprenant, la différence entre les apprenants n'est que l'un des facteurs explicatifs (Mohanna, Chambers et Wall, 2007 p.147). Il en est de même pour les enseignants. Trouver, construire son style d'enseignement n'est pas immédiat et demande quelques années de pratique. Bien sûr, il n'existe pas un style idéal d'enseignement qu'il faudrait s'efforcer de maîtriser, mais bien des styles relativement opportuns en fonction de diverses variables individuelles et institutionnelles. Notre recherche tend d'ailleurs à démontrer qu'il existe plusieurs styles d'enseignement et qu'il n'est pas souhaitable de se limiter à un seul style. Ainsi, chaque enseignant se trouve à un moment donné dans la position d'utiliser chacun des six styles, sans qu'il en soit nécessairement conscient. Le style 1 (professeur polyvalent, flexible et adaptable), qui représente l'idéal théorique, est le plus représenté chez nos participants. Parmi les variables actives, le sexe influence la profession/titre exercée, la spécialité enseignée, la force des styles 2 à 6. Les variables nationalité/idiome, années d'enseignement, et spécialités enseignées, influencent tous les styles d'enseignement. La variable niveaux d'étude n'en influence que trois sur six. Par ailleurs, il y a une différence significative entre les styles des enseignants de l'université avec ceux des grandes écoles, ce qui est probablement dû au poids différent de chacune des structures, qui diffèrent dans leur mode de recrutement, de gouvernance, d'organisation, et de pratiques pédagogiques.

En guise de perspectives de cette première recherche exploratoire, plusieurs pistes pourraient être envisagées. La première consisterait à informer les enseignants du supérieur de l'existence de ces différents styles. De plus, il y a nécessité d'avoir une action réflexive (post action) afin de mesurer l'efficacité de son action, de ses mises en œuvre et de sa planification, et il pourrait être intéressant qu'ils questionnent eux-mêmes leurs styles d'enseignement en

regard des définitions présentées dans le tableau des styles SETS. Outre le développement de la connaissance de soi, cette prise de recul favoriserait la vision dynamique du style d'enseignement, et l'accommodation de l'adoption de caractéristiques propres à d'autres styles (Cf. Modificabilité du Style d'enseignement). Cette prise de conscience est susceptible de les amener à modifier leur posture pouvant ainsi les conduire à planifier, suggérer, entraîner et soutenir différemment l'étudiant. *In fine*, l'enseignant pourrait dans toutes les situations d'enseignement-apprentissage avoir recours où proposer un autre style d'enseignement aux étudiants. Cette pratique réflexive les engagerait, d'une part, dans un éventuel processus de changement qui les conduirait à analyser leurs pratiques pédagogiques passées et présentes et à les réajuster selon les enseignements à dispenser. L'enseignant doit être un acteur de changement, un activateur de l'apprentissage de ses élèves. Il est donc capital qu'il connaisse l'impact qu'il produit sur ses apprenants (Hattie, 2012), en étant capable de mesurer les effets provoqués chez eux.

D'autre part, les enseignants pourraient changer leur représentation au sujet de leurs postures pédagogiques et les adapter à l'évolution du comportement des apprenants adultes. Ainsi, les programmes de formation des futurs maîtres de conférences<sup>3</sup>, en France et du moins ceux de l'université, pourraient en tenir compte de manière à les former à une vision dynamique des styles d'enseignements plus durables, augmentant ainsi les possibilités de les utiliser régulièrement en cours.

Enfin, l'étude de style d'enseignement répond à l'objectif de production de connaissances du processus enseignement-apprentissage et représente un pari fort au niveau méthodologique pour répondre aux objectifs de conception progressive d'un environnement numérique pour l'apprentissage (Galaup, 2020).

## RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Bandura A. (1977). Self-efficacy : Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, Vol. 84, pp. 191-215. <https://dx.doi.org/10.1037/0033-295x.84.2.191>
- Bandura A. (1989). Human agency in social cognitive theory. *American Psychologist*, 44(9), 1175–1184. <https://dx.doi.org/10.1037/0003-066x.44.9.1175>
- Barell J. (1998). *Problem based learning: An enquiry approach*. Arlington Heights, IL : Skylight Training and Publishing.
- Blake R. et Mouton, J. (1964). *The managerial grid: The key to leadership excellence*. Houston, TX : Gulf Publishing Company.
- Burns R. (1971). Methods for individualizing instruction. *Educational Technology*, 11(6), 55-56
- Butler K. A. (1984). *Learning and teaching style in theory and practice*. Connecticut : The Learner's Dimension.
- Chamberland G., Lavoie, L. et Marquis, D. (1996). *20 formules pédagogiques*. Québec : Presses de l'Université du Québec. *CORD*, (2005). *Teaching style inventory*. Retrieved from <http://www.texascollaborative.org/tools/TSI.pdf>

<sup>3</sup> Nous pensons au décret 2017-854 du 9 mai 2017 (JORF, 2017) et notamment l'article 13 que les jeunes Maîtres de Conférences doivent bénéficier désormais, au cours de leur année de stage, « d'une formation visant l'approfondissement des compétences pédagogiques nécessaires à l'exercice du métier ».



- Carter V.G (édit) (1973). Dictionary of Education. New York : McGraw-Hill.
- De Ketele J.-M., Chastrette, M., Cros, D., Mettelin, P. et Thomas, J. (1988). Guide du formateur. Bruxelles : De Boeck.
- Evans C. (2004). Exploring the relationship between cognitive style and teaching style. *Educational Psychology*, 24(4), 509-530. <https://dx.doi.org/10.1080/0144341042000228870>
- Feuerstein R. (1980). Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability. Baltimore : University Park Press. ISBN-13 : 978-0839115090
- Feuerstein R. (1989), Apprendre à penser. Paris : Eshel
- Fieser J. (2008). Great Issues in Philosophy. Chapter 6. Available from: [www.utm.edu/staff/jfieser/120](http://www.utm.edu/staff/jfieser/120) Copyright 2008, updated 4/1/2021.
- Flanders N.A. (1970). Analyzing Teaching Behavior. London : Addison-Wesley.
- Foulquié P. (1971). Dictionnaire de la langue pédagogique. Paris : P.U.F.
- Frayssinhes J. (2011). Thèse de Doctorat : « Les pratiques d'apprentissage des adultes en FOAD : effet des styles et de l'auto-apprentissage ». Toulouse : Université du Mirail Repéré à [https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/636549/filename/Frayssinhes\\_Jean.pdf](https://tel.archives-ouvertes.fr/file/index/docid/636549/filename/Frayssinhes_Jean.pdf)
- Frayssinhes J. (2012). L'apprenant adulte à l'ère du numérique. Paris : L'Harmattan
- Frayssinhes J. (2019c). Apprentissage en FOAD : herméneutique de la mathématique. *Revue Transformations* N° 19 <https://transformations.univ-lille.fr/index.php/TF/article/view/275>
- Fry H., Ketteridge, S. et Marshall, S. (2003). (Eds). A handbook for teaching & learning in higher education. Enhancing academic practice, 2nd Ed. London : Kogan Page.
- Galaup M. (2020). Phénomènes transpositifs et environnements numériques pour l'apprentissage. Habilitation à diriger des recherches en Sciences de l'Éducation, Université Toulouse 2 - Jean Jaurès.
- Grasha A. F., & Riechmann, H. S. (1996). Teaching style inventory. Retrieved from <http://longleaf.net/teachingstyle.html>
- Grasha A. F. (1997). Teaching with style. Pittsburgh, PA : Alliance.
- Hargreaves A. (2003). Teaching in the knowledge society: Education in the age of security. New York: Teachers College Press
- Hattie, J. (2012). Visible learning for teachers. Maximizing impact on learning. New York: Routledge 711 Third Avenue, NY 10017
- Heimlich J.E. (1990). Clarifying Theory Through Operationalizing Constructs: A Look at Sensitivity and Inclusion in Adult Teaching Style. 31st Annual Adult Education. Athens: Georgia.
- Hergenhahn B.R. (2009). An introduction to the history of psychology. Belmont, CA : Wadsworth.
- Jackson N. R. (2018). Comparing Active and Didactic Pedagogies in Electronic Engineering. Doctoral thesis, Staffordshire University.
- Jarvis P. (1985). Thinking critically in an information society: A sociological analysis. *Lifelong-Learning*, 8(6), 11-14.
- Kaplan E. J., et Kies, D. A. (1995). Teaching and learning styles: Which came first? *Journal of Instructional Psychology*, 22(1), 29-33.
- Kolb DA. (1984). *Experiential Learning: experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs NJ: Prentice Hall
- Kulinna P. H., & Cothran, D. J. (2003). Physical education teachers' self-reported use and perceptions of various teaching styles. *Learning and Instruction*, 31(6), 597-609.

- Lawrence M. V. M. (1997). Secondary school teachers and learning style preferences: Action or watching in the classroom? *Educational Psychology*, 17(1-2), 157-170. <http://dx.doi.org/10.1080/0144341970170111>
- Lenz E. (1982). *The art of teaching adults*. New York: Holt, Rinehart, and Winston
- Lewin K., Lippitt, R., & White, R. K. (1939). Patterns of aggressive behavior in experimentally created "social climates." *The Journal of Social Psychology*, 10(2), 271-299
- May Oi, E. W., & Stimpson, P. (1994). Teaching styles of Hong Kong's environmental educators in secondary schools. *Research in Education*, 52(1), 1-12.
- Mohanna K. Chambers, R. et Wall, D. (2007). *Developing your teaching style: increasing effectiveness in healthcare teaching*. Repéré à [www.postgradmedj.com](http://www.postgradmedj.com)
- Olsen D., et Simmons, A. (1996). The research versus teaching debate: Untangling the relationship. In J. M. Braxton (ed.), *Faculty Teaching and Research: Is There a Conflict*. New Directions for Institutional Research, No. 90. San Francisco, CA : Jossey-Bass.
- Opdenakker M. C., & Van Damme, J. (2006). Teacher characteristics and teaching styles as effectiveness enhancing factors of classroom practice. *Teaching and Teacher Education*, 22(1), 1-21. <http://dx.doi.org/10.1016/j.tate.2005.07.008>
- Peraya D. (1989). *L'audiovisuel au service du perfectionnement des enseignants : une expérience d'autoscopie à l'Université de Genève*. Genève : Université de Genève, Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation, 1989, cahier N° 56, 33 p.
- Pratt D. D., & Collins, J. B. (2000). "The Teaching Perspectives Inventory (TPI)," *Adult Education Research Conference*. <https://newprairiepress.org/aerc/2000/papers/68>
- Reboul O. (1981). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses universitaires de France.
- Richards J. C. (1998). *Beyond Training: Perspectives on Language Teacher Education* (Cambridge Language Teaching Library). Cambridge, Royaume-Uni : Cambridge University Press.
- Robinson R. D. (1979). *Helping adults learn and change*. Milwaukee, Wis.: Omnibook Company.
- Rosenfeld M., et Rosenfeld, S. (2007). Developing effective teacher beliefs about learners: the role of sensitizing teachers to individual learning differences (ILDs). *Proceedings of the 12th Annual Conference of the European Learning Styles Information Network* (pp. 268-292). Trinity College, Dublin, Ireland.
- Tardif J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Therer J. et Willemart Cl. (1984). Styles et Stratégies d'enseignement et de formation - Approche paradigmatique par vidéo, in *Probio Revue*, vol. 7, n°1, mars 1984.
- Tournier M. (1978). *Typologie des formules pédagogiques*. Gouvernement du Québec. Direction Générale de l'Enseignement Collégial. Repéré à <https://cdc.qc.ca/prosip/704174-tournier-typologie-pedagogiques-enseignement-collegial-PROSIP-1981.pdf>
- Vygotsky L.-S. (1998). *Théorie des émotions. Etude historico-psychologique*. Paris : L'Harmattan.

LE PROCESSUS D'ÉMANCIPATION À TRAVERS L'EXPÉRIENCE DE LA MALADIE.



**Jean-Emmanuel Maigret** A été chef d'établissement d'école primaire, formateur d'enseignant. e. s, enseignant spécialisé. Il est actuellement Doctorant au Laboratoire CIREL (université de Lille) en Science de l'éducation sur l'entrepreneance.

Mots-clés : cancer, émancipation, rééquilibrage, croissance post-traumatique, doctorant.

**Résumé :**

L'arrivée subite de la maladie (le cancer) bouscule les schémas de pensée fondés jusqu'alors. En parallèle des soins médicaux, ce sont les soins de support qui seront présentés dans cet article et en quoi l'ensemble des « faire » ont pu « dé-faire » certaines croyances et « re-faire » d'autres manières de penser pour « me faire » à une nouvelle conscience. L'expérience de la maladie accompagnée des soins de support a conduit à une redécouverte et à un rééquilibrage corporel, émotionnel, intellectuel et spirituel. Cette dynamique m'a conduit à vivre un phénomène inattendu, à savoir la croissance post-traumatique se manifestant notamment dans le choix des priorités et les relations aux autres, plus riches. L'expérience de la maladie coïncide dans le temps avec un projet doctoral mené en parallèle, contribuant à me faire découvrir de nouveaux modes de pensée, à l'opposé de ma culture familiale et à appréhender le concept d'émancipation d'un point de vue théorique et pratique<sup>1</sup>.

*« Les crises, les bouleversements et la maladie ne surgissent pas par hasard. Ils nous servent d'indicateurs pour rectifier une trajectoire, explorer de nouvelles orientations, expérimenter un autre chemin de vie. »*

*Carl Gustav Jung*

**INTRODUCTION**

L'article suivant porte sur une expérience personnelle d'émancipation à travers la maladie et plus précisément le cancer, découvert en décembre 2018. En parallèle des soins médicaux qui ont été prodigués, d'autres soins nommés soins de support se sont mis en place à mon initiative.

Une première partie consistera à relater les « faire » réalisés au sein des différents ateliers des soins de support pour montrer ce que j'ai dû « dé-faire » de mes schémas de pensée pour en « re-faire » d'autres. Dans le prolongement de ces différentes actions, la maladie a provoqué une croissance post-traumatique dont j'exposerai la définition, ses manifestations ainsi que

<sup>1</sup> Cet article est tiré d'une communication à Biennale Internationale de l'Éducation, de la Formation et des Pratiques Professionnelles dont le thème est "faire/se faire" (Septembre 2021).

des illustrations de ma vie quotidienne. Enfin, dans une dernière partie, je montrerai en quoi ces différents « faire » ont contribué à « me faire » dans un processus d'émancipation.

#### **SOINS DE SUPPORT : DES NOUVEAUX « FAIRE » POUR « SE FAIRE » À NOUVEAU**

Avant de participer à de nombreux soins de support, j'entrepris de réaliser un diagnostic personnel à travers quatre dimensions : le corps, les émotions, la pensée et le spirituel. Dans certaines cultures, la santé s'accomplit dans un équilibre entre ces quatre pôles. Qu'en était-il pour moi de cet équilibre ? Le corps était pour moi juste un réceptacle pour la pensée et était considéré comme un élément négatif, voire indigne au regard de l'intellectuel. Même si la pensée avait une valeur supérieure au corps, j'avais à mon égard des propos très négatifs, me sentant incompetent en n'atteignant pas des objectifs professionnels escomptés. Pour supporter cette frustration, je m'interdisais de ressentir quelque chose et par conséquent mes émotions étaient enfouies pour parfaire une image de contrôle (illusoire) au regard des autres. Enfin la spiritualité s'exerçait dans une pratique religieuse mécanisée et dénuée de sens.

C'est dans ces conditions que j'entamai une participation active dans plusieurs ateliers de soins de support proposés spécifiquement aux patients atteints d'un cancer. Mon objectif était de tenter de retrouver un équilibre intérieur, d'entrevoir une autre perception de moi-même et de participer à ma propre guérison. J'avais envie de comprendre le pourquoi et le comment de l'arrivée subite du cancer. J'entrai dans une dynamique de vivre des expériences selon la définition de John Dewey (1859-1952) c'est-à-dire de vivre une interaction voulue et libre avec mon environnement, et notamment auprès d'autres personnes, pour stimuler et combler mon besoin et mon désir de savoir pour accroître mes propres connaissances. Cette démarche d'apprentissage a nécessité un engagement de ma part dans différents supports de soins : la sophrologie, l'art thérapie, le jardin thérapeutique le tango, le groupe de convivialité et un accompagnement psychologique. Ces nouveaux « faire » ont pu contribuer à « me faire » autrement. Pour y parvenir, il était nécessaire au préalable de « me dé-faire » de certaines de mes croyances pour « me re-faire » d'autres schémas de pensée.

#### **La sophrologie m'autorise à entrer en contact avec mon corps.**

La sophrologie fut l'un des premiers ateliers auxquels j'ai participé. J'avais le besoin profond de me décharger d'un stress, dont l'origine me semblait provenir de mon contexte professionnel.

L'apprentissage principal de ce soin d'accompagnement fut la reconnexion à mon corps. La prise de conscience, simple, de ma respiration et des membres de mon corps fut une exploration totalement nouvelle. Par ce biais, j'entrai en contact avec mes émotions à travers l'expérience de voyages mentaux. Je laissais venir une sensation de bien-être. J'apprenais à lâcher prise, ce qui m'était totalement inconnu, par la détente de mon corps puis de l'esprit. Je prolongeais ces exercices chez moi, par des ressources sur internet ou en créant mes propres exercices.

La croyance d'un corps inutile, considéré comme accessoire, voire néfaste, fut soudainement bouleversée par la maladie (qui m'a rappelé la présence de mon corps). J'appris à le respecter, en l'écoutant notamment. Il fallait « se dé-faire » alors d'une valeur qui méprisait le corps pour en « re-faire » une autre qui lui redonnait toute son importance.

Lors d'une séance, je découvris une expression bien incompréhensible sur le moment : « Sublimier la maladie ». Comment est-il possible de sublimer la maladie alors qu'elle devenait un frein à beaucoup de choses ? Comment sublimer et transcender cette expérience nouvelle, totalement inconnue et difficile ? Le verbe a fait son chemin... L'art fut un moyen de cette sublimation, par la poésie<sup>2</sup> et la peinture<sup>3</sup>, par les mots et les rimes, les traits et les couleurs, découvert notamment par l'art thérapie.

**L'art thérapie entretient mon « jardin » intérieur en passant, au fil des séances, du contrôle à la spontanéité, du conscient à l'inconscient.**

L'art thérapie fut également un des premiers ateliers que je menais conjointement avec la sophrologie. J'y apprenais à lâcher prise c'est-à-dire à ne pas exprimer sur la feuille une idée déjà construite en amont de l'atelier pour garder le contrôle de la production et de mon esprit. Je pensais en amont à la réalisation que je voulais exécuter, sans connaître les consignes et le matériel qui aurait pu être utilisé. Au fur et à mesure, j'appris à me rendre à l'atelier avec l'esprit (presque) vide et à laisser venir mes impressions et mes sensations du moment, sans anticiper du résultat. La fin des ateliers était consacrée au partage sur nos créations et contribuait à la prise de conscience de la découverte du jour et à accepter que l'inconnu survienne.

La reconquête de corps par l'intermédiaire de mes mains est source d'une très grande satisfaction. Faire quelque chose avec mes mains me permit une conquête de nouveaux espaces, de nouveaux univers. Je me défaisais du contrôle permanent pour me rendre vers la découverte et la surprise. C'est une sensation de bien-être et de joie que de produire, tel un artisan, des nouveaux savoir-faire, tels que l'aquarelle. La nature est un de mes thèmes de prédilection que j'avais redécouvert par le jardin thérapeutique.

**Le jardin thérapeutique m'apprend à prendre soin, à faire grandir, dans un espace social gratifiant.**

L'art thérapie a contribué à cultiver mon jardin intérieur, le jardin thérapeutique également. Mettre les mains dans la terre a été une expérience de reconnexion avec la nature et à moi-même. Creuser, arracher, couper, semer, planter, bêcher, arroser fut une expérience mutuelle de soins entre les plantes et moi. En prenant soin de cette végétation, je veillais également sur moi.

L'autre contribution porte sur une dimension sociale. L'entretien de ce jardin se réalisant dans un jardin public ouvert à tous et toutes. L'embellissement de cette portion de terre au sein de cet espace public avait une résonance gratifiante à travers la visite des promeneurs et des jardiniers en herbe du secteur. Pour certains visiteurs, le potager devenait une étape incontournable sollicitant des échanges et des partages d'expériences. Leurs regards, parfois admiratifs sur les fleurs et les légumes étaient un témoignage de gratitude et de reconnaissance.

---

<sup>2</sup> <https://jemaigret.wixsite.com/voyagesinterieurs/mots-d-ailleurs>

<sup>3</sup> <https://jemaigret.wixsite.com/voyagesinterieurs/creations-interieures>

Cette expérience conforte le fait de me défaire de cette représentation négative du corps et de l'utilisation de mes mains. Ce contact direct à la nature m'a défait de vouloir occulter mes propres besoins. Apprendre également à me défaire de cette urgence permanente de résultat. Les plantes prennent le temps nécessaire pour s'épanouir et rien ne garantit un résultat sûr, un peu à contre-courant des valeurs de notre société. Le temps devenait une valeur à reconquérir également.

### **Le tango me délivre, petit à petit, d'une posture affaissée.**

Cet atelier s'inscrit dans une nouvelle expérience du corps, car je n'avais, jusque-là, participé à aucun cours de danse.

Les premières impressions portèrent sur des questions et notamment sur ma place dans ce type d'atelier qui ne correspondait pas du tout à mes valeurs familiales et sociales, voire en opposition. Ensuite, j'appris à prendre conscience de ma posture, plutôt affaissée, avachie et une démarche un peu poussive, manquant de dynamisme.

À travers le tango, c'est ma manière de considérer mon corps dans l'espace et en mouvement qui était chamboulée. Apprendre à remarquer à 52 ans me surprit. Il a fallu alors assumer une nouvelle considération de moi-même, c'est-à-dire en étant plus affirmé par mon corps et aux yeux de tous, dans une dimension sociale. Cette posture avachie de mon corps résonnait alors comme une posture soumise à l'égard de croyances négatives dont je devais me défaire. Ce furent de véritables télescopages internes qui s'opéraient, qui m'amenaient à me relever et à me tenir plus droit et debout. Dans le contexte actuel, l'atelier a dû être arrêté, mais j'ai poursuivi cette investigation par la gymnastique adaptée et la découverte du yoga.

Pour réaliser toutes ces évolutions corporelles mais également internes, la place de parole fut déterminante à travers les groupes de convivialité et l'accompagnement psychologique.

### **Les groupes de convivialité pour s'exprimer, partager, confronter et réfléchir.**

Cet espace de discussion entre patients est organisé par la « Ligue contre le cancer ». C'est une oasis, parfois, dans le désert de la solitude, où l'on peut se ressourcer en partageant et en écoutant nos expériences respectives dans les soins et la vie avec la maladie. Ces échanges, remplis de respect, peuvent montrer des points de vue similaires comme différents face au cancer, tout en partageant de nouvelles pistes de soins. L'expression des émotions y est importante à travers les peines mais également les joies simples de la vie quotidienne. C'est l'occasion aussi d'une relecture de nos vies à travers des questionnements profonds sur le sens de la vie, sur le sens des priorités. C'est un soutien mutuel qui s'installe au fil de nos rencontres et qui se poursuit en dehors de ces réunions.

La croyance qui fut balayée dans cette expérience est celle du « cow-boy solitaire » c'est-à-dire que je n'ai besoin de personne pour avancer. Or, cette expérience de vie m'a démontré la nécessité absolue des autres pour gérer cette situation. Je me suis donc créé un réseau par ces différents ateliers.

L'autre croyance qui fut également chassée porte sur la qualité de mes idées et celles des autres, c'est-à-dire qu'auparavant je considérais mes idées comme géniales et celles des autres en deçà des miennes. Ma nouvelle conception m'amène à m'ouvrir à d'autres schémas

de vie qui sont tout aussi respectables que les miens. Ce mouvement d'ouverture s'accompagne également d'une affirmation plus prononcée dans l'annonce de mes idées. Si les pensées des autres sont acceptables, les miennes le sont également et méritent d'être entendues au même titre.

L'évolution que j'ai exposée jusqu'à présent a pu se faire également dans un espace plus personnel auprès d'une psychologue.

### **Le suivi psychologique pour mettre en mot ces « faire » et ce qui est en train de « se faire ».**

Cette démarche volontaire de suivi psychologique a été provoquée par des questionnements et le besoin de comprendre l'apparition subite d'une maladie grave au sein d'une bonne hygiène de vie et d'une très bonne santé générale. Même si la réponse reste encore en suspens, toutes ces nouvelles expériences du « faire » ont été nommées, conscientisées dans cet espace de parole personnelle ainsi que dans l'écriture d'un journal de bord (en partie partagé sur un site<sup>4</sup>). Raconter mes actions, exprimer mes émotions, formuler mes pensées constitue un triptyque essentiel pour réaliser la construction ou la découverte de ma personnalité une fois le masque tombé, c'est-à-dire une fois que l'on ne se cache plus derrière un masque social, concept dénommé « persona » par Carl Jung qui consiste pour un individu à se prendre pour celui qu'il veut être aux yeux des autres et ne plus savoir alors qui il est réellement.

Au fil du temps, je construisis une nouvelle personnalité intérieure composée de ce que je nomme ma « saine famille », à savoir le père, la mère et l'enfant où chacun représente symboliquement des fonctions. La fonction du père représente intérieurement l'autorité et la responsabilité, ma mère intérieure symbolise la sensibilité et l'émotivité et enfin, l'enfant désigne mon espace de liberté et de créativité. Ce trio symbolique s'est exprimé fortement dans mes rêves, mais également dans la vie réelle à travers le ressenti de mes émotions et leur expression, ainsi qu'à travers la peinture pour ce qui concerne la créativité et la liberté. Chacun des membres de ma famille intérieure doit trouver sa place à sa juste mesure, sans que l'un ou l'autre prenne le dessus dans la perspective d'un rééquilibrage intérieur.

Tous ces « faire », à savoir respirer, peindre, danser, jardiner, échanger, écrire, parler ont sûrement contribué à ce que je vive un phénomène totalement inconnu conceptualisé par la croissance post-traumatique.

### **CROISSANCE POST-TRAUMATIQUE**

Devant une évolution personnelle assez spectaculaire qui me surprit et me désarma, je cherchai à comprendre ce qui se passait en moi. Je ressentais une sorte d'éveil, une connexion nouvelle et directe vis-à-vis de moi-même, des autres et du monde. Carl Jung définit ce phénomène par la conscience et la définit ainsi : « Être conscient, c'est percevoir et reconnaître le monde extérieur ainsi que soi-même dans ses relations au monde extérieur » (Jung, 1944, p.104). Cette conscience me plaçait dans une posture d'un nouveau-né qui découvre le monde qui l'entoure.

<sup>4</sup> <https://jemaigret.wixsite.com/reequilibre>

Cette nouvelle conscience au monde peut se traduire par une croissance post-traumatique qui se définit comme un changement psychologique positif à la suite d'une lutte contre des circonstances de vie difficiles (Calhoun et Tedeschi, 1999, 2001). Le traumatisme se définit ici comme une crise suite à des événements stressants (Tedeschi et Calhoun, 2004). Le défi qui attend l'individu est de pouvoir redéfinir sa place dans le monde ainsi que son identité et son avenir (Janoff-Bulman, 1992) du fait de la destruction des schémas antérieurs à la compréhension du monde, tel un tremblement de terre (Calhoun & Tedeschi, 1998). L'ancienne façon de vivre n'est plus adaptée aux nouvelles circonstances.

Le processus de cette croissance est le fruit d'un travail de reconstruction cognitive qui prend en compte la réalité changée de sa vie, intégrant le traumatisme et les événements possibles à venir, dans une perspective d'adaptation transformationnelle (Aldwin, 1994). Un des aspects de ce travail consiste à abandonner certains objectifs de vie qui ne peuvent plus être atteints dans la nouvelle réalité de l'individu pour ensuite en reconstruire des nouveaux, processus qui devient alors crucial (Little, 1998). On parlera également d'un traitement cognitif de cette nouvelle situation, par la quête de sens du traumatisme, la résolution de problèmes, l'anticipation ou bien encore la prise en compte de la dimension émotionnelle (Martin et Tesser, 1996). Ce traitement cognitif est facilité par un soutien social (les amis, la famille ou des groupes de soutien mutuel). Ces interactions sociales proposent des espaces d'échanges pour relater les expériences en cours, formaliser les nouvelles croyances et revisiter les schémas de compréhension (Calhoun et Tedeschi, 1999). L'autre moyen pour faciliter ce travail est l'écriture et notamment la rédaction d'un journal (Ullrich & Lutgendorf, 2002).

Ce traitement cognitif et émotionnel sert à développer la capacité d'équilibrer l'action et la réflexion, de repérer ce qui est connu et inconnu de la vie, d'appréhender plus facilement les paradoxes tout en traitant les questions fondamentales de la vie (Baltes & Smith, 1990, p. 21).

Ce processus de croissance implique l'individu dans le traitement cognitif de la crise qui se manifeste dans 5 domaines :

- meilleure appréciation de la vie et changement de sens des priorités ;
- relations plus chaleureuses et plus intimes avec les autres ;
- un plus grand sentiment de force personnelle ;
- reconnaissance de nouvelles possibilités ou voies pour sa vie ;
- et le développement spirituel (Tedeschi et Calhoun, 2004).

La découverte du concept de croissance post-traumatique ainsi que ses manifestations m'a été d'une très grande aide. En effet, je pouvais comprendre les phénomènes qui se produisaient en moi et sortir d'une solitude et même d'un sentiment de culpabilité devant ce que je ressentais et vivais. En reprenant chacun des domaines, j'illustrerai par des expériences de vie personnelle la manière dont s'est manifestée cette croissance.

– L'appréciation de la vie et les changements de priorités dans l'existence se sont concrétisés dans la prise de conscience de la valeur de ce qui m'entourait. L'expression « l'herbe est plus verte chez le voisin » perdait littéralement son sens, car l'herbe de notre



jardin devenait la plus belle, comme si le regard s'éveillait. Cette considération nouvelle s'installait également à l'égard de mes proches et de ma famille présente, ainsi que de mes conditions de vie où j'appréciais le fait de vivre sous un toit, rempli de chaleur, avec des repas tous les jours et un lit pour dormir. Ces éléments simples et essentiels de la vie prenaient une valeur nouvelle alors que d'autres devenaient secondaires dans le champ professionnel.

Cette appréciation de la vie s'exprimait par un sentiment de gratitude envers ce que je pouvais vivre et ce qui m'entourait. Auparavant, je désirais toujours plus, sans être jamais satisfait de ce que j'avais. Je passais d'une dynamique d'« avoir » à « être ».

– Les relations aux autres ont également évolué en appréciant, dans la même philosophie décrite précédemment, la simplicité de rencontres avec les personnes et les partages des moments de vie. Les émotions positives, comme la joie de se retrouver, entraînent en résonance en moi.

Il s'établissait une nouvelle reconnaissance à mon égard, dans la prise de conscience de moi-même au monde et dans la relation aux autres. M'accepter tel quel ainsi qu'autrui m'enrichissait profondément sur le plan émotionnel et intellectuel. Pour parvenir à cette évolution, il a fallu comprendre et se défaire d'un mécanisme de reconnaissance aliénant qui se caractérise par la recherche de l'agrément d'autrui (notamment par les supérieurs hiérarchiques dans le milieu professionnel) pour répondre à ses attentes afin d'y être conforme (Flahault, 2006). Il est épuisant de vivre aux dépens des attentes des autres et une tension interne forte peut subvenir lorsque les valeurs d'autrui divergent des vôtres.

L'autre évolution concerne le passage d'une omnipotence à la coopération, c'est-à-dire de penser que je suis assez puissant pour réaliser mes projets à la découverte de ma faillibilité pour susciter de l'aide. Mais paradoxalement, dans cette vulnérabilité, une force s'installait.

– La force personnelle est également une manifestation de la croissance post-traumatique. Paradoxalement, la maladie m'a affaibli considérablement sur un plan physique et en même temps une énergie nouvelle prenait place en moi. Malgré la suractivité professionnelle, les choses semblaient paralysées et immobiles. Certaines croyances pesantes du passé laissaient place à de nouveaux espaces intérieurs. Je passais d'un statut d'enfant sage et obéissant aux attentes des autres à m'autoriser à penser et à agir selon mes propres envies et aspirations.

De plus, la frénésie d'une activité professionnelle passée a laissé place à un arrêt forcé pour entamer ce travail intérieur. Prendre le temps de réaliser les tâches avec soin et achever des réalisations fut très gratifiant et génère une nouvelle image de moi-même plus positive.

Un autre paradoxe se fait jour dans le fait que l'immobilité due à l'arrêt maladie a créé un mouvement interne, possible par le passage du contrôle émotionnel notamment au lâcher-prise à d'autres possibilités, un passage de la fermeture à l'ouverture vers d'autres voies.

– La reconnaissance de nouvelles possibilités ou de voies dans la vie s'est notamment révélée dans l'investissement de l'écriture d'une thèse en Sciences de l'éducation portant sur l'entrepreneuriat, pouvant se décrire comme entreprendre à apprendre et apprendre à entreprendre. Au fur et à mesure de l'écriture, c'est ma propre histoire que je racontais à

travers la maladie : j'entrepris d'apprendre pour comprendre et j'appris à entreprendre à vivre de nouvelles expériences. J'écris sur l'entrepreneuse que je vis.

Par les lectures théoriques, je découvris des modes de pensée opposés à ma culture familiale et à ses valeurs, sur le plan politique, religieux et social. Ce fut un bouleversement interne important de découvrir des pans entiers de pensées nouvelles pour lesquels il a fallu donner du temps afin de les assimiler.

Mais la voie nouvelle n'est pas qu'intellectuelle, elle est également artistique à travers l'aquarelle que j'ai découverte au fil d'un atelier et, depuis, je me forme et m'exerce à cet art. Mon expression évolue au fil du temps, dans les couleurs, les formats et les gestes. Je partage mes créations sur un site<sup>5</sup> ainsi que sur un réseau social où je découvre à travers le monde d'autres aquarellistes avec des thèmes et des styles différents.

Derrière cette démarche, un nouveau fonctionnement psychologique s'installe par l'autorisation que je m'accorde à vivre de nouvelles expériences, à les communiquer et à les partager. Cette autorisation concerne également le domaine spirituel.

– Le changement spirituel s'est manifesté par une prise de distance d'une pratique religieuse faisant partie intégrante de ma culture familiale. Cette distanciation a été provoquée par une vision et une expérience trop cloisonnées, ritualisées et réglementées, qui ne correspondaient plus à mes aspirations du moment. Je recherchais quelque chose de plus universel, moins intellectuel, moins ritualisé, faisant appel à plus de spontanéité et aux sens, aux éléments de la nature.

Dans cette démarche, la question de la mort devait être abordée. Les religions ou certaines philosophies peuvent apporter des voies, des propositions. Mon évolution sur cette question s'est formulée de la manière suivante : de l'illusion d'être immortel à l'acceptation d'être mortel. La question de la mort dans une vie professionnelle active est totalement exclue et puis l'arrivée de la maladie fait prendre conscience de la vulnérabilité de l'être humain et de l'incertitude de l'avenir, tout en donnant de la valeur à chaque instant de vie.

L'ensemble de ces « faire » pour « me défaire » de croyances et « me refaire » à d'autres modes de pensée a participé à « me faire » entrer dans un processus d'émancipation.

### PROCESSUS D'ÉMANCIPATION

Le concept d'émancipation fut découvert au travers de mes lectures théoriques dans mon parcours doctoral en Sciences de l'éducation. La définition que je retiendrai et qui correspond à mon expérience est la suivante :

« L'émancipation est un mouvement de libération qui permet de s'affranchir d'une autorité, d'une servitude, d'une contrainte intellectuelle et morale. Cette action de libération permet d'accéder à l'autonomie. » (Defraigne Tardieu, 2020. p.63).

Sans trop entrer dans ma vie intime, l'autorité se manifestait au sein de mon cadre familial, renforcée par une dimension religieuse basée pour l'essentiel sur la moralité, la loi, le

<sup>5</sup> <https://jemaigret.wixsite.com/voyagesinterieurs/creations-interieures>

jugement, la faute ou encore l'exclusion, installant en moi un sentiment de culpabilité et la peur de commettre le faux pas ou le pas de travers, restreignant une partie de ma liberté.

Cette émancipation se décrit, pour ma part, dans un passage entre un objet inerte subissant les souhaits des autres à un sujet pensant et agissant par lui-même, lié à ses propres désirs. J'ai le sentiment d'être passé, en tant qu'individu, d'un objet social construit par d'autres au service d'un projet qui n'était pas le mien, à un sujet pensant et agissant, c'est-à-dire à la prise en compte de ma propre pensée et de mon corps pour agir et décider du chemin que je souhaite parcourir et non celui déjà prédéterminé et pensé par d'autres.

Ce processus d'émancipation se réalise par un apprentissage d'un savoir émancipatoire qui consiste à traiter un conflit cognitif dans la déconstruction et la reconstruction de sens (Defraigne Tardieu, 2012). Les exposés précédents qui consistaient à relater ce que j'ai pu « dé-faire » pour « re-faire » d'autres schémas de pensée participent à la construction de ce savoir émancipatoire. Les connaissances antérieures n'ont plus lieu d'être face à cette nouvelle situation de vie totalement bouleversée et la constitution des nouveaux savoirs pourrait permettre de s'approprier ce « nouveau » monde que l'on découvre. Ce savoir émancipatoire tend vers une libération intérieure procurant une nouvelle image de soi-même et de son histoire et incitant à agir dans d'autres sphères, dans de nouveaux espaces pour de nouveaux horizons.

Pour concrétiser ce processus d'émancipation, je partirai de ses quatre dimensions : le sentiment d'exister, l'agentivité, l'autonomie et la réflexivité (Bourgeois, 2018).

Le sentiment d'exister se définit par une conscience de soi-même, recouvrant différentes représentations de soi ainsi que différents rôles, tout en entrant en relation avec les autres (Flahault, 2006). Ce sentiment d'exister est corrélé au sentiment d'intériorité qui se construit par l'action (Bourgeois, 2006) et le récit de soi (Ricœur, 1985). Toutes les actions entreprises dans les différents ateliers, mais également à ma propre initiative contribuent à construire ce sentiment d'exister. Poster mes aquarelles sur un réseau social basé sur les images contribue à montrer une nouvelle identité sociale de moi-même tout en entrant en relation avec d'autres.

L'agentivité, signifiant être et se sentir auteur ou agent de ses actions, de ses pensées et de ses paroles, correspond aux actions intentionnelles dans le but de susciter certains événements, englobant nos croyances et nos compétences (Bandura, 2003) et contribue à accroître le « pouvoir agir » (Le Bossé, 2003) et à entretenir sa santé et son bien-être (Giraud, 1999 ; Boutinet, 1995). Pour ma part, cette agentivité s'est concrétisée notamment en appliquant la théorie de l'enquête de John Dewey (1938)<sup>6</sup>, qui consiste à formuler une problématique, à y trouver des solutions pragmatiques, les appliquer et les analyser. Ce processus vise également l'autonomie.

L'autonomie consiste à être capable d'agir seul et d'être seul (Bourgeois, 2018) et s'acquiert progressivement dans la relation à l'autre, fondée au départ sur la dépendance, et en utilisant, avec succès, seul, avec un développement affectif suffisant, dans un autre contexte que celui de l'apprentissage, les savoirs reçus par l'autre (Vygotski, 1997). Cette autonomie s'est principalement exprimée aussi par des arrêts volontaires de soins de support comme la

<sup>6</sup> <https://jemaigret.wixsite.com/reequilibre/l-enqu%C3%AAte-et-la-sant%C3%A9>

convivialité ainsi qu'une relation d'aide. Ces soutiens ont été nécessaires à un moment donné mais ont perdu de leur sens avec la volonté et la force de pouvoir résoudre seul certaines situations. C'est pour moi l'aboutissement d'une autonomie psychique et affective retrouvée. Je vis le passage d'une dépendance à une indépendance.

Enfin, la réflexivité, dans le sens de réfléchir, c'est-à-dire d'être capable d'abstraction et de conceptualisation, participe au processus de subjectivation pour différentes raisons (Bourgeois, 2018). Comme j'ai pu le présenter précédemment, l'écriture (journal de bord), la rédaction de cet article et la parole partagée (groupe de convivialité et suivi psychologique) soutiennent cette réflexivité par une construction de sens de cette expérience, par une pensée critique de certaines de mes croyances et valeurs, sur le retour de mes nouvelles pratiques. Pour moi, la maladie raconte une histoire, son histoire de vie, et peut se raconter par l'écriture, la parole ou l'image.

## CONCLUSION

La découverte du cancer a été source d'apprentissages importants et notamment l'autonomie et l'émancipation. Les nouveaux « faire » dans lesquels je me suis engagé contribuent à un bien-être général qui me permet de vivre avec la maladie. Cependant, des périodes de questionnements et de doutes surviennent que je traite avec le plus de sincérité possible. La tendance vers le rééquilibrage corporel, émotionnel, intellectuel et spirituel aide à faire face aux incertitudes.

L'écriture de cet article a été également une grande source de plaisir et plénitude qui participe à ma santé. J'espère que mon témoignage pourra servir à d'autres dans leur propre expérience de vie afin trouver éventuellement « les forces pour dépasser le repli vital » (Defraigne Tardieu, 2012. p.98).

## BIBLIOGRAPHIE

- Aldwin, C. M. (1994), *Stress, coping and development*, New York: Guilford.
- Bachelard, Gaston (1934), *La formation de l'esprit scientifique*, Paris : Librairie philosophique J. Vrin
- Bandura, Albert (2003), *Auto-efficacité. Le sentiment d'efficacité personnelle*. Bruxelles : de Boeck.
- Barbier René (1997), *L'Approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos
- Baltes, P. B., & Smith, J. (1990), *Toward a psychology of wisdom and its ontogenesis*. In R. J. Stenberg (Ed.) *Wisdom: Its nature, origins, and development* (pp. 87-120). New York : Cambridge University Press.
- Bourgeois, Étienne (2018), *Le désir d'apprendre*, Paris : PUF.
- Boutinet, J.P. (1995), *Psychologie de la vie adulte*, Paris, Presses universitaires de France, coll. « Que sais-je ? ».
- Calhoun. L- G -. & Tedeschi. R- G. (1998), *Posttraumatic growth- Future directions-* In R- G- Tedeschi. C- L Park. & L- G- Calhoun (Eds.), pp- 215-238. Mahwah. NJ : Lawrence Erlbaum Associates.
- Calhoun. L- G -. & Tedeschi. R- G- (1999), *Facilitating posttraumatic growth, a clinical guide-* Mahwah. NJ- Lawrence Erlbaum Associates.

- Defraigne Tardieu, Geneviève (2012), *L'Université populaire Quart Monde : La construction du savoir émancipatoire*. Presses universitaires de Paris Nanterre.
- Dewey, J. (1938), *Logic. The theory of inquiry*, New York, NY : H. Holt.
- Flahault F. (2006), *Be yourself ! Au-delà de la conception occidentale de l'individu*, Paris, Mille et Une Nuits.
- Foucault, Michel (1975), *Surveiller et punir, naissance de la prison*, Editions Gallimard.
- Freire, Paulo (1970), *La pédagogie des opprimés*, FM, petite collection Maspero.
- Giraud, C. (1999), *L'intelligibilité du social*, Paris, L'Harmattan, coll. « Logique sociale ».
- JanotT-Bullnan, R. (1992), *Shattered assumptions*, New Y ark: Free Press.
- Jung, Carl G. (1920), *Types psychologiques*, édition originale allemande ; 5e édition en français, Genève, éditions Georg, 1977.
- Jung, Carl G. (1944), *L'homme à la découverte de son âme*, Editions du Mont-Blanc
- Kohn, R. C. (2001), *Les positions enchevêtrées du praticien-qui-devient-chercheur*. Dans Mackiewicz, Marie-Pierre (coord.). *Praticien et chercheur. Parcours dans le champ social* (p. 15-38). Paris : L'Harmattan.
- Languirand Jacques et Proulx Jean (2009), *L'héritage spirituel amérindien*, Le Jour Editeur.
- Linle, B. R. ( 1998), *Personal project pursuit: Dimensions and dynamics of personal meaning*. In P. T. P. Wong & P. Fry (Eds.), Mahwah, NJ : Lawrence Erlbaum Associates. Inc.
- Le Bossé, Yann (2003), *De l'« habilitation » au « pouvoir d'agir » : vers une appréhension plus circonscrite de la notion d'empowerment*, *Nouvelles pratiques sociales*, vol. 16, n° 2, 2003, p. 30-51.
- Ricoeur, Paul (1985), *Temps et Récit (Tome 3), Le temps raconté*, Seuil.
- Tedeschi, R. G., & Calhoun, L. G. (2004), *Posttraumatic growth : Conceptual foundations and empirical evidence*. *Psychological inquiry*, 15, 1-18.
- Ullrich. P. M., & Lutgendorf. K. (2002), *Journaling About Stressful events: Effects of cognitive processing and emotional expression*. *Anual.of Béhavioral Medicine*. 24, 244-250.
- Vygotski, L. S. (1997), *Pensée et Langage*. Paris : La Dispute.



## TOUS ENTRELACÉS



**Danielle Coles**, née dans une famille ouvrière stéphanoise, transforme peu à peu en un parcours ouvert l'itinéraire traditionnel prévu pour elle par sa mère. Elle publie en 1995 avec Bénédicte Goussault « *Le Récit de vie, Transmettre de femmes en femmes* » chez Chronique Sociale. En 2010, elle participe à la publication de « *Échanger nos savoirs* », récit collectif du réseau d'échanges réciproques de savoirs de Meaux, toujours chez Chronique Sociale.

**Résumé**

« *Tous entrelacés* », à partir de ces quelques mots captés au vol à la radio me vient la certitude d'avoir trouvé le titre qui conviendra à mon récit : celui du repérage et de l'analyse des mouvements qui ont amené des changements dans le cours de ma vie. Des rencontres se révèlent capitales (Gaston Pineau, Luce Irigaray, Claire Héber-Suffrin, Pascal Galvani, André Giordan). La formation reste le fil conducteur de ce travail qui essaie de répondre à cette question posée par Mathias Finger : « Qu'est-ce qui a fait que je suis, ici, et maintenant, et que je regarde mon propre développement de la manière que je le regarde aujourd'hui ? »

Depuis toujours, je suis sensible aux mots qui éveillent en moi, soit une émotion, soit un mouvement secret qui m'est propre. En écrivant mes mémoires il y a quelques années, je m'étais refusée à toute chronologie volontaire pour me laisser aller à la venue de souvenirs en « correspondances ». Imaginez par exemple « ... la rencontre d'une feuille de bonne rhubarbe, de la monnaie du pape qui fait comme les médailles et d'un poème de Mathurin Régnier. Le tout sur un beau papier à l'encre de mélancolie... » (*Le récit de vie - Transmettre de femmes en femmes* ; Chronique Sociale ; 1995 ; p 107.) « *Tous entrelacés* », autre manière de traduire « correspondances », est une expression de journaliste captée au vol lors d'une émission à la radio alors que je vaquais à des occupations culinaires. Elle m'a intriguée, je l'ai retenue. Plus tard, elle serait le titre de mon récit sur le changement. Pourquoi ? Il serait un brin provocateur, annonçant des turbulences dans notre représentation des mondes. Car je suis en colère : tranquillement assis sur nos certitudes, nous, les Humains, avons considéré la nature comme un gisement inépuisable à notre service. La réplique m'arrive justement de Philippe Descola, anthropologue répondant à Pierre Charbonnier, philosophe chercheur, une de mes lectures du moment, et tirant des leçons de son long séjour auprès des Indiens Achuars en Amazonie : « *L'opération qu'il s'agit de faire à présent consiste au contraire à concevoir la destinée des Humains et celle des non-humains comme intrinsèquement mêlées.* » Mais le mot lui-même, par sa composition donnant à « lace » le sens anglais de « dentelle », a fait naître en moi les images des dentelières du Puy-en-Velay croisant leurs fuseaux dans un ballet aérien sur leur carreau posé sur les genoux. Et puis, j'ai fini par regarder sur Internet l'origine de l'expression et découvert avec une certaine jubilation que *Tous entrelacés* était

le titre d'un livre révolutionnaire d'Éric Baptiste : « *Il y a des réseaux d'interactions partout dans le monde vivant.* » Notre microbiote en est un exemple : une cohabitation que nous menons avec des milliards de bacilles ignorés jusque-là. Des non-humains certes invisibles à nos yeux mais dont on commence à mesurer l'importance.

#### LECTURES, ÉCRITURE, ENSEIGNEMENT

Je suis heureuse de sentir ce bouillonnement scientifique et d'avoir encore un accès possible à la connaissance. Je fais partie du groupe des *Réseaux d'échanges réciproques de savoirs* et donc des privilégiés pouvant apprendre tout au long de leur vie même vers la fin ! Clin d'œil à l'ouvrage de Didi Van de Wielle intitulé *Bâtir sa vie... surtout vers la fin* (L'Harmattan ; 2002). J'achète facilement un livre tous les quinze jours et pourtant... je peux dire que :

J'ai la chance d'être née dans un milieu où il n'y avait pas de livres. Mes deux parents travaillaient et donc j'accaparaient toute lecture possible sans crainte d'être accusée de perdre mon temps. C'était d'abord le journal quotidien *La Tribune*, puis les livres empruntés à la bibliothèque de la Manufacture d'armes par mon père, ajusteur, et par moi-même à partir de la sixième. Dans notre cabinet de toilette, l'un des murs est garni des piles de *Science et Vie*, revue mensuelle que seul mon père a lu avec constance toute sa vie. Cette relative rareté des livres associée à une très grande liberté de lecture a développé chez moi un appétit jamais rassasié. Ma mère ne lit pas de livres. Elle a pourtant (pour l'époque, elle est née en 1914) suivi des études supérieures. Elle est dernière-née d'une famille de quatre enfants, ses trois frères partent en apprentissage après le certificat d'études. Après l'obtention du brevet élémentaire, elle prépare une formation de secrétariat sténodactylo. Dès lors, sa maîtrise en orthographe lui assure au sein de son couple une supériorité définitive. Elle est un censeur impitoyable des courriers envoyés et même reçus ! Les lettres de mon père envoyées d'Allemagne pendant la guerre sont corrigées à l'arrivée et soigneusement archivées. Ma mémoire est-elle défaillante ? Elle lit le journal et des magazines féminins, *Bonne Soirée*, *Le Petit Écho de la mode*. Elle aime le cinéma et les opérettes. Les intérêts de ma mère sont les relations familiales et les quelques solides amitiés partagées avec mon père. Elle est l'infatigable agent de communication entre les uns et les autres. Elle n'a de cesse de vouloir rassembler et de rallier les quelques membres restés en marge du groupe familial. Il est assez facile à l'époque, nous ne vivons pas à plus d'une dizaine de kilomètres les uns des autres, d'aller visiter sans prévenir : cousin, cousine, grand-tante et grand-mère. Les grands rassemblements familiaux surviennent aux moments rituels des cérémonies religieuses : baptême, communion, mariage. Ces occasions sont marquées par des repas plantureux.

Le courrier familial est chez nous très important pour échanger des nouvelles. Nous n'avons pas de téléphone. Ma mère a très vite repéré mon efficacité dans ce domaine depuis l'obtention de bonnes notes en rédaction à l'école. Je suis sollicitée pour envoyer à la famille et aux amis éloignés cartes et lettres, à Noël, à Pâques, au 1<sup>er</sup> mai, aux vacances d'été. Ma mère supervise tous les courriers et donc s'autorise à les lire. Avec l'apprentissage de la langue anglaise, je découvre un terrain où elle ne peut pas me rejoindre. Je développe alors une correspondance avec trois *pen friends* de pays anglophones. Je me rapproche d'eux, puis j'épouse le plus proche de ces correspondants, c'est un Anglais habitant Coventry, ville



jumelle de ma ville natale Saint-Etienne. Nos villes et nos familles ont les mêmes caractéristiques, celles d'être ouvrières.

C'est ma mère qui porte le projet éducatif et professionnel qui m'est destiné : passer le baccalauréat, préparer le monitorat d'enseignement ménager, travailler quelques années, me marier, être une bonne épouse et mère tout en restant dans une maison parfaitement dirigée grâce aux compétences acquises. Elle s'est forgé ce programme après avoir analysé les conséquences négatives du travail des femmes. Elle a aussi écouté sa marraine, mère de sa mère, raconter la vie bourgeoise qu'elle a pu observer lors de son placement dans une famille aisée où elle a tout appris de la gestion familiale. La meilleure période de sa vie, dira-t-elle plus tard.

Dans mes études, mon travail de dilettante m'amène à une cruelle déception : un zéro en mathématiques scelle mon échec au baccalauréat et navre mes parents. Je me résigne aux trois ans d'études du monitorat d'enseignement ménager pour découvrir que tout m'intéresse. Voilà que le temps d'occupation de mon enfance solitaire réservé à créer des habits à mes poupées, à imaginer des dinettes avec un mobilier lilliputien, change de dimension. Il est à mon échelle d'adulte et me donne un pouvoir d'agir sur les choses au quotidien. Ces études me donnent une expertise dans les domaines du droit, de l'hygiène, de la diététique, de la puériculture, de l'économie domestique et des savoirs pratiques élaborés, coupe-couture-broderie, cuisine, entretien. J'ai pleinement conscience pourtant de m'être engagée dans une voie perçue comme mineure, entachée par les enseignements pratiques de travail manuel.

Après un passage plutôt valorisant d'enseignement en Angleterre où je deviens *domestic science teacher* pendant deux ans (je suis devenue experte en cuisine anglaise), je reviens en France avec ma famille. Je puis mettre en pratique le projet de ma mère et pendant dix ans essayer d'être cette épouse et mère et maîtresse de maison. J'ai trois enfants et un mari qui voyage beaucoup à l'étranger.

Un jour, soudainement, une inquiétude profonde me saisit.

Réfugiée chez des amis, affolée par un sentiment d'oppression si étrange, j'avoue mon besoin d'être secourue. Les médicaments me remettent dans un état normal pendant deux ans. Nous sommes dans l'aménagement de notre première maison. Nous en sommes propriétaires quand le malaise revient. Le médecin, cette fois, me propose, comme seule solution, une thérapie analytique.

#### DE LA PSYCHANALYSE AU TRAVAIL SOCIAL

J'ai rapidement le sentiment de n'exister que pour le moment où je suis seule à dire mes pensées à cet homme attentif et silencieux devant moi.

L'interdit maternel qui pèse sur toutes les initiatives qui me portent vers l'extérieur du foyer et vers un modèle de vie que je cherche à faire à mes mesures est levé, car l'homme qui m'écoute ne me juge pas et ce que je dis prend forme.

Je n'avais à aucun moment regretté les études du monitorat ménager. Elles nous donnaient à nous, les femmes, la maîtrise d'une foule de savoirs intellectuels et manuels. Pendant ces dix

années de mariage où je ne travaillais pas à l'extérieur, j'avais eu le temps de les expérimenter. J'avais oublié le souhait de devenir journaliste ou professeur d'anglais. Nous avons beaucoup bougé à cause de la profession de mon mari, ingénieur de génie civil, et donc passé beaucoup de notre temps à défaire, refaire et améliorer le cadre de notre maison. Trois enfants étaient nés et avaient requis notre attention, nos soins. Mon seul vrai souci était les symptômes dépressifs chez mon mari et le constat d'un conflit dans sa famille. Il faisait pour son travail de longs séjours à l'étranger. J'étais donc isolée souvent avec mes enfants car je n'avais pas le temps de nouer des relations extérieures. Aucune relation familiale proche n'avait pu me permettre des temps de « respiration ». Mon malaise était désormais l'aiguillon qui me poussait à sortir de la maison.

La relation nouée avec le thérapeute psychiatre-psychanalyste a été capitale. C'est mon généraliste qui l'avait choisi. Il n'a jamais émis un quelconque jugement sur mon état, jamais catégorisé quiconque, moi-même ou mes proches. Il m'a encouragé dans mon travail. Plus tard, j'insisterai volontiers sur l'importance d'une démarche analytique reliée à d'autres engagements précisément : « *Le plus sûr chemin vers soi passe peut-être autant et sinon plus par la praxis sociale que par la psychanalyse.* » (Lucien Sèves, cité par Gaston Pineau, que je rencontre quelques années plus tard et qui participe à mon évolution par la découverte du récit de vie et de l'écriture de ce récit.)

Mon mari, quoique fier de mes efforts, ne partage aucune des nouvelles idées qui m'enthousiasment. Alors que ses troubles dépressifs s'aggravent, notre couple se détériore.

Malgré la contrariété de ma mère, je reprends un travail à mi-temps, dans la dernière école ménagère du Quartier Latin. Elle s'adresse aux adultes. Des étudiants étrangers venant des universités voisines viennent aux cours de cuisine, ce qui me plaît beaucoup. L'enseignement ménager est touché par les profondes mutations en cours sur le statut des femmes. Un nouveau diplôme à connotation masculine et concluant des études à portée sociologique remplace le monitorat en 1973. C'est le diplôme de conseiller en économie sociale et familiale (ESF). L'espoir de masculiniser la profession reste un relatif échec. La période du monitorat est évoquée par les jeunes comme celle d'un « *lourd passé* » à porter, celui des femmes au foyer, le nez plongé dans les casseroles, l'aiguille à la main et tout en dévotion au mari et aux enfants. Mon expérience me dit que ces tâches sont très utiles et porteuses de grandes satisfactions. Pourtant, je saisis l'opportunité de me former, en cours d'emploi, au diplôme de conseiller. L'objectif de devenir travailleur social me motive profondément. Le mémoire qui clôture l'année d'études à l'école d'action sociale à Paris porte en germe toutes mes observations et questions sur la relation à la nourriture. Mes critiques portent sur la seule manière rationnelle d'enseigner l'équilibre alimentaire : « *un squelette sans chair* ». J'y vois aujourd'hui la révolte d'un corps sensible et instinctif qui se manifeste, relié aux mémoires familiales, aux gestes, aux terroirs. J'observe avec inquiétude l'évolution du rapport avec les animaux d'élevage et la manière dont les consommateurs refusent désormais les signes de l'animal : présence de la tête et des abats.

*« L'intérêt de ce travail, mise à part la valeur de certaines réminiscences personnelles, est d'essayer de situer les changements. Au fond je comprends maintenant que j'ai voulu voir*

*comment nous allions passer de la société traditionnelle à la société de masse. » (Récit de vie ; p. 73)*

Le passage du diplôme du monitorat d'enseignement ménager à celui de conseiller en ESF correspond au mouvement féministe. Il n'est plus possible de considérer que la seule tâche entièrement dévolue aux femmes est la gestion de la famille, et c'est bien suffisant. L'idée de devenir travailleur social m'apparaît comme une grande chance, celle d'avoir un métier respecté avec une plus grande ouverture sur le monde. Ma mère ne s'y oppose pas, elle se propose de taper mon mémoire. La formation en cours d'emploi proposée par l'école d'action sociale de la rue de Lisbonne est pour moi une aventure extraordinaire. Nos intervenants sont engagés et nous sortent des circuits inspirés de la morale religieuse. L'enseignement ménager est encore marqué par l'idéologie du régime de Vichy : en 1945 la présidente de notre association nationale s'exprime ainsi : « *En rendant l'enseignement ménager obligatoire, la loi en consacre en quelque sorte l'urgente utilité et donne à l'éducation féminine une orientation nouvelle, favorisant l'épanouissement de toutes les richesses de l'âme féminine dans l'exercice de sa vocation éternelle de mère et d'épouse... »*

Je participe activement aux travaux de l'Association nationale des professionnelles en économie sociale familiale à Paris. Celle-ci travaille naturellement à une nouvelle identité professionnelle intégrant le changement de statut des femmes. Je coorganise un colloque de notre association, « *Piloter sa vie quotidienne* », avec l'intervention de Luce Irigaray, philosophe féministe dont les propos provoquent des remous. Ce passage d'une profession basée sur une morale chrétienne traditionnelle à une profession laïque ouverte sur plusieurs modèles familiaux est difficile et passionnant ; est-il terminé ? Je ne crois pas.

Les mutations en cours entraînent hélas la fermeture de l'école en 1980. Le comité d'administration s'est lancé tardivement dans le passage à la formation continue. Ce qui nous donne l'opportunité d'une expérience passionnante avec un contrat de formation passé avec un contingent d'aide-ménagères de la ville de Paris. Responsable de cette première initiative, j'ai l'opportunité de vivre, en direct, les carences du rôle de l'aide-ménagère. Cruelle volonté d'ignorer que les pratiques de l'aide-ménagère ne se résument pas à quelques gestes techniques. Cette expérience est malheureusement interrompue par le déficit financier de l'école. C'est avec beaucoup de tristesse que l'équipe enseignante se sépare.

L'envie de créer une école de cuisine me traverse. Je choisis finalement une formation de formateur à Paris V. Le mémoire de fin d'études me permet d'approfondir ma réflexion sur le rôle des hommes et des femmes dans le partage des tâches domestiques. Je veux comprendre les raisons de leur dévalorisation.

Je choisis la formation à l'université plutôt que l'emploi car l'envie de connaître davantage ne m'a pas quittée. Sans doute aussi qu'aller à l'université est une revanche sur les échecs subis dans mes études au niveau du secondaire. Mon sujet de mémoire à Paris V est l'autogestion familiale, le partage des tâches entre les hommes et les femmes, nous sommes en 1980. On se moque gentiment autour de moi de mon sujet. Sur le plan personnel, c'est aussi le moment de rupture de notre vie commune.

Mon père est décédé après des mois de longue maladie, laissant à ma mère l'option de se rapprocher de moi.

Je pars m'installer d'une manière très spartiate avec mes fils à 3 kilomètres de notre maison.

L'année d'après, j'accepte le poste de gestionnaire des équipements collectifs à la mairie de Meaux. Le salaire est modeste mais je bénéficie d'un très agréable appartement de fonction en centre-ville. Afin de faciliter ses trajets scolaires, mon fils aîné rejoint son père.

Un va-et-vient libre s'installe entre nous et les enfants. Installée dans un bâtiment ancien appartenant à la ville, je bénéficie d'un très grand grenier. Mes fils y font d'interminables parties de ping-pong. Ces moments de détente ne nous empêchent pas de continuer à souffrir des phases dépressives de mon mari.

Nous n'arrivons pas à établir une relation qui serait équilibrée, soit dans une séparation légale, soit dans une vie commune retrouvée sans conflit. Je finis pas renoncer à toute solution, la santé de mon mari restant préoccupante.

Un accident tragique vient endeuiller durablement la famille : le compagnon de ma fille se tue dans un accident de voiture juste avant le départ pour leurs premières vacances. Quelques mois auparavant, ma mère est morte d'une crise cardiaque. La veille, nous étions vers la fin de notre séjour chez elle. Elle avait étalé devant moi le livret de famille. Pour la première fois, j'apprenais que mon grand-père paternel était divorcé. Elle me dictait en quelque sorte les étapes d'un futur récit familial qu'elle me confiait. Il était convenu que sa cousine viendrait rester avec elle car elle se sentait fatiguée. Elle ne l'appelle pas et le lendemain matin, elle est retrouvée morte dans son lit.

*« La mort d'un proche ne s'inscrit dans votre réalité que petit à petit. La force de ma mère était telle que j'ai cru qu'elle allait m'entraîner avec elle. Mon opposition m'avait poussée à une situation extrême dont je savais bien que ce n'était pas tout à fait moi. Contrairement à ma mère, qui passait son temps à regretter le passé et à le rebâtir en changeant quelques éléments. Je ne regrettais rien au sens de "j'aurais dû agir différemment". Je savais que rien n'aurait pu être changé. Je n'aurais pas pu être plus proche, plus attentionnée. Depuis qu'elle est partie, j'ai seulement une compréhension poignante de sa solitude. » (Récit de vie ; p. 36)*

Le nouveau secteur professionnel que je vais occuper pendant seize ans est le service administratif d'une mairie. Mon employeur veut faire d'une pierre trois coups : responsable hiérarchique des agents des écoles primaires et maternelles et de la restauration scolaire (150 agents), il faut que je puisse être également formatrice et gestionnaire. Me voilà plongée au cœur des tâches ménagères appliquées au collectif. Je m'aperçois très vite du flou dans lequel le travail de ces agents est maintenu. Pourquoi ces tâches ne sont-elles pas constituées en métiers ? Pourquoi que des femmes ? Pourquoi les hommes arrivent-ils avec le grade AOP (Aide-Ouvrier Professionnel) alors que les femmes sont agents de service dans une filière sans évolution ?

C'est donc que le constat déjà effectué précédemment dans mon expérience avec les aide-ménagères se répète avec les agents de la ville de Meaux, cette fois dans les écoles. La gestion de ces agents est d'autant plus complexe qu'elle dépend d'une double responsabilité. La mairie est l'employeur mais le directeur d'école est coresponsable. Quant à moi, je me retrouve entre les deux institutions : l'Éducation nationale, la mairie.

Je retrouve la problématique du ménager à l'usage du collectif. Les tâches ménagères ne sont pas perçues comme des apprentissages car apprises au sein de la famille... « *Un peu d'huile de coude* » a répondu un homme à mon questionnaire voulant savoir s'il y fallait des qualités, des talents, des apprentissages. Manifestement la collectivité-employeur, pourtant socialiste (à l'époque), a la même perception, les syndicats aussi. Deux ans après mon arrivée, je saisis l'opportunité de reprendre en cours d'emploi des études à l'université de Créteil pour y préparer une licence puis une maîtrise en sciences sociales (sur 3 ans) appliquée au travail social. Le ménager me colle à la peau. Il me faut comprendre et en faire un objet de recherche : lectures, réflexions, observations, écrits se succèdent. Je découvre des auteurs sociologues, philosophe comme Danièle Kergoat, Yvonne Verdier, Luce Irigaray, Ivan Illich. J'ai à réfléchir à plusieurs points de vue : celui très original et relié à la tradition, celui des féministes à l'époque très virulent, celui qui a imprégné mon enseignement, celui de mon expérience touchant à mon identité de petite fille, de fille, de mère, d'épouse, de formateur, de responsable administratif.

J'élabore trois hypothèses pour éclairer le travail que je prévois, c'est-à-dire une analyse de mon itinéraire personnel et professionnel.

Le besoin de reprendre des études devient rapidement la seule issue possible pour faire bouger des idées, partager des réflexions, susciter des actions, car je suis coincée dans mes relations personnelles et coincée dans un circuit administratif qui n'évolue pas. Mais qui me laisse le champ libre pour préparer des diplômes, notamment pour la mairie le DSTS (Diplôme Supérieur de Travail Social), nécessaire pour passer dans la catégorie A.

Dans mon mémoire, qui doit satisfaire les critères de l'université, j'ai envie de répondre à mon désir de trouver mon propre style et ma propre composition de la narration.

Au début de ma troisième année, ma vie se joue avec le conseil de mon professeur, Bénédicte Goussault : « *Lis donc le dernier livre de Gaston Pineau, Produire sa vie : autoformation et autobiographie. Il propose une méthodologie originale pour un mémoire, cela pourrait t'intéresser.* »

Je n'ai pas le temps de me procurer le livre que déjà je décide qu'écrire un récit de vie est bien la solution la meilleure et la plus inespérée qui puisse m'arriver.

L'extraordinaire est que les acteurs engagés dans ces formations d'adultes, promouvant le récit de vie comme une méthodologie innovante, sortent des cadres de l'enseignement traditionnel. Ils provoquent des rencontres, des débats, notamment à l'université de Tours, où Gaston est enseignant, avec d'autres théoriciens venus de Suisse et de Belgique. Ils invitent les « étudiants » en chemin d'écriture avec leurs professeurs. Ces rencontres, ces croisements d'idées et d'expériences ouvrent pour moi des perspectives inattendues.

C'est un changement de rapport au savoir, non seulement il est possible d'échanger des idées entre formateurs et formées, mais je sens que j'ai une place à l'université alors que je m'en croyais exclue. Gaston Pineau est fils de forgeron et moi fille d'ajusteur.

J'ai envie de traduire dans la forme et le style de mon récit tout ce qui me traverse. D'abord le refus de l'exposé chronologique proposé par Pineau avec l'exemple de l'autoformation de Marie-Michèle, mère de famille québécoise. À partir d'une méthodologie très réfléchie, Gaston Pineau construit une suite de grilles d'analyse du récit de vie de Marie-Michèle. Je préfère la correspondance de mes mémoires, tout en admettant la succession de textes libres avec celles de textes d'analyses et de réflexions. Je crois que mon éclosion et ma métamorphose se situent aussi dans cette manière d'oser raconter mon histoire sous la forme d'un dialogue entre Paul Blanquart, professeur de l'université, et moi, timide étudiante de 46 ans, m'embrouillant dans mes réponses, essayant de répondre à cette question : « *Quel est l'objet de votre recherche ?* »

*« J'avais dans un premier temps, avant de connaître la méthodologie proposée par Gaston Pineau, organisé mon récit sous la forme d'une analyse d'itinéraire personnelle et professionnelle. J'avais formulé trois hypothèses :*

*Un – J'oppose deux temps de vie : celui du conditionnement (enfance, vie familiale, apprentissage scolaire, professionnel, mariage avec reproduction du modèle familial) ; celui de l'analyse critique avec des lieux de formations et de réflexions.*

*Deux – Je fonctionne d'enfermement en échappée : classe ouvrière/classe moyenne ; mariage/vie professionnelle ; vie professionnelle/formation ; famille (institution)/individu. J'aime bien cette phrase d'Illich "Les institutions créent des certitudes et voilà le cœur apaisé. L'imagination enchaînée." L'écriture est bien évidemment à la fois l'enfermement et l'échappée, mon angoisse est là, ne pas décrire un cercle autour de moi qui me résume et m'achève.*

*Trois – Comment mon itinéraire s'articule, s'oppose, se réconcilie avec les projets de ma mère. » (Récit de vie Lettre à Helder ; pp. 31-32)*

J'ai envie de vivre l'appropriation de mon pouvoir de formation dans le récit de vie tel qu'il est décrit par Pineau tout en gardant cette analyse. Je vais y arriver par la mise en scène de la question qui m'est posée au moment de la présentation de mon projet à l'université : « *Quel est votre objet de recherche ?* »

Je retrouve alors avec bonheur la déclaration de Pierre Besnard, un de nos professeurs de Paris V alors que je suivais une formation, cinq ans auparavant, autour de la pédagogie des adultes.

*« Chaque formateur est à lui-même son formateur et refait sa formation à travers ses expériences, son histoire, son "vœu", son imaginaire, et cela seul compte à ses yeux comme pour chacun d'entre nous. » (Récit de vie ; p. 53)*

Intégrer mon analyse d'itinéraire à mon récit est donc mon premier objet de recherche.

La reprise et la mise en scène de cet entretien de soutenance sont des moyens pratiques de concilier contenus et forme aux deux parties : l'université qui va avoir une fonction d'autorisation et de reconnaissance de ma production et mon propre besoin d'expression. « *Se former, se donner une forme, est une activité plus fondamentale, plus ontologique que s'éduquer, c'est-à-dire s'élever ou se nourrir. Se former, c'est reconnaître qu'aucune forme achevée n'existe a priori qui nous serait donnée de l'extérieur. Cette forme toujours inachevée dépend de notre action. Sa construction est une activité permanente.* » (*Produire sa vie : autoformation et autobiographie*; Gaston Pineau, Marie-Michèle; éditions Saint Martin; 1983)

Le fait de raconter mes mouvements d'éloignement puis de rapprochement de la société traditionnelle à laquelle ont appartenu mes parents, mes grands-parents, est révélateur d'un conflit intime : les valeurs libératrices du féminisme ne sont-elles pas à questionner ?

Aussi, je regarde du côté de ma généalogie, des professions de mes grands-parents, pour éclaircir aussi des points obscurs de mon histoire familiale et scolaire, c'est ma seconde réponse.

Tout naturellement, l'écriture me ramène à un pan de mémoire oublié et donc m'ouvre à la troisième réponse : le jeu du réel et de l'imaginaire. Donner à la poésie et au rêve un lieu de vie, pouvant être intégré à mon récit en toute légitimité est sans doute un des moments de jubilation de mon travail : je retrouve les forces de mon imaginaire.

Une seconde partie du récit avec « Histoires Plurielles » va compléter la compréhension de mon héritage du côté des femmes (rôle des femmes et formation ménagère) et du côté des hommes (histoire ouvrière reliée à ma ville, Les Métallurges. L'histoire, probablement inventée au 15<sup>e</sup> siècle selon l'historien Louis Dorna, raconte en effet qu'à l'endroit où se trouve désormais Saint-Étienne, entre les sept collines, il y aurait eu une population farouche, « les Métallurges », qui jour et nuit aurait fabriqué des armes pour les « Bren » ou chefs gaulois. Leur renommée se serait étendue sur tout le territoire celtique.

En essayant de comprendre les rapports d'aliénation qui touchent la femme, la ménagère, l'ouvrier dans la sphère privée puis collective, je touche sans doute aux raisons de ma motivation pour passer de monitrice à travailleur social. À la mairie, je peux ainsi réaliser une double vie. D'un côté, mener à bien mes responsabilités administratives classiques, de l'autre entraîner les agents à la reconnaissance de leur valeur professionnelle avec des temps de formation et la découverte de leur propre histoire, avec pour les ASEM (Agent Spécialisé des Écoles Maternelles), par exemple, la participation de Henri Petit, formateur qui vient de publier sa thèse de doctorat sur l'histoire de cet agent méconnu mais indispensable dans la vie de l'enfant et l'éducation de chacun. J'arrive à mener à bien l'adoption, par la mairie et l'éducation nationale, d'une charte reconnaissant des savoirs des agents de maternelles jusque-là ignorés. Elle précède de quelques années le nouveau diplôme des ASEM. Je tente de poursuivre le même travail avec les agents de restauration et d'entretien. Chacun ayant des valeurs techniques et relationnelles particulières.

Sur le plan familial, nous sommes depuis des années dans l'inquiétude de l'état de santé de mon mari.

En 1989, alors qu'il semblait pourtant mieux à la suite d'un nouveau traitement, il est retrouvé mort dans son lit. Il a juste 50 ans. C'est un grand choc douloureux pour toute la famille.

Je me jette dans le travail, les marches dans la montagne, j'accompagne mes enfants au pied des sites d'escalade et les regarde avec admiration grimper les parois rocheuses des Alpes.

Une épreuve professionnelle m'attend bientôt. Elle sera suivie en 2000 par une autre grave inquiétude : au moment de sa première grossesse, des troubles de santé se révèlent chez ma fille. Les proches ne partagent pas de la même manière mon angoisse et mes craintes. La famille se divise durablement sur les soins à apporter.

Mon employeur, la mairie, à l'arrivée d'une nouvelle équipe en 1996, a considéré que mon côté transformateur serait plus utile dans les trois centres sociaux de la ville. De fait, mon récit de vie est publié en 1995 et son titre, *Le Récit de vie. - Transmettre de femme en femme*, pouvait questionner ma hiérarchie ! J'ai bien naïvement remis mon livre à l'élue du secteur, persuadée qu'elle pouvait être une alliée pour faire évoluer la situation des agents.

#### LE RÉSEAU D'ÉCHANGES RÉCIPROQUES DE SAVOIRS (RERS) DE MEAUX

Malgré ce radical changement de place, que je subis à moitié, j'ai aussi le choix de partir en retraite en 1998 à 60 ans. Je crains la cessation de mes activités, le retour possible à l'enfermement de la maison. Je fais donc le pari de démarrer une nouvelle carrière car je n'ai aucune expérience de centre social ! L'accueil sympathique des équipes des centres me donne du courage. Je suis bien considérée, cette estime est capitale pour compenser l'amertume de l'arrachement de mon service et de mon rôle hiérarchique ; être dépouillé de sa responsabilité de chef, ce n'est pas rien dans ce monde-là. J'ai la chance d'être associée à la recreation d'un réseau d'échanges réciproques de savoirs sur la ville. Je découvre une nouvelle façon d'apprendre en rupture avec l'enseignement institué. Cette fois-ci, pas de prof, pas d'élèves, pas de programmes, pas de classes mais seulement des offreurs-demandeurs de savoirs, des lieux multiples pour échanger ; une salle municipale, la cuisine d'un particulier, une bibliothèque de rue, un marché... Bref c'est le principe appliqué de l'éducation populaire, un apprentissage gratuit pour tous, par tous. Chacun est tour à tour enseignant et enseigné. Une charte nationale garantit l'éthique et le bon fonctionnement de ces échanges. Je vis cette pédagogie comme un prolongement de mes formations antérieures.

La plus grande liberté est laissée à chaque groupe constitué en réseau d'échanges réciproques de savoirs. Les agents de service des écoles ont formé les premiers échanges. Très rapidement, nous lançons un bulletin pour qu'il soit le fédérateur des acteurs et de leurs actions en cours. Par ailleurs, à l'instigation d'une copine d'une ville voisine, Eugénie Thiery, présidente du réseau de Chelles, je présente mon récit de vie au labo de recherche du mouvement national des réseaux, animé par Claire Héber-Suffrin, cofondatrice de ces réseaux dans les années 70. Coïncidence, j'y retrouve Gaston Pineau, qui travaille avec Claire Héber-Suffrin à la création d'un diplôme universitaire, le DUHEPS (Diplôme Universitaire des Hautes Études de la Pratique Sociale). Un livre, quelques années plus tard, décrit le processus en mouvement : *Quand l'université et la formation réciproque se croisent* (Claire Héber-Suffrin ; L'Harmattan ; 2004).



*« Les dix-huit auteurs de cet ouvrage ont eu le sentiment puissant de construire là, en cohérence avec des choix éthiques et politiques, un peu de cet “autre monde possible” où l’on choisit la solidarité et la formation réciproque plutôt que la compétition, le partage plutôt que la prédation ; l’humain, son histoire de vie et sa dignité au cours du système, comme ayant la primauté absolue, plutôt que l’utilisation des humains pour servir des pouvoirs. Un monde où la culture et les savoirs sont considérés comme des biens communs, créateurs de sens et d’émancipation, et non comme des marchandises, ou des outils d’exclusion. » (4<sup>e</sup> de couverture)*

Claire Héber-Suffrin n’a de cesse de défricher des terres nouvelles. Me voilà, avec elle et les auteurs des récits qui constituent le livre, partie au Québec y rejoindre Gaston Pineau. Ce dernier a déjà un pied dans la Belle Province comme enseignant à l’Université de Montréal. Nous sommes accueillis par un ami commun de Claire et Gaston, André Vidricaire, professeur de philosophie à l’UQAM (Université du Québec à Montréal). C’est dire qu’il y a là un trio extraordinaire auquel j’emboîte le pas avec reconnaissance car nous vivons avec eux dans leurs maisons et partageons leurs expériences.

Nous voilà justement invités à rencontrer les acteurs d’une entreprise d’insertion de jeunes en agro-tourisme, D3 Pierre. C’est la réussite d’une alliance entre une communauté religieuse, les sœurs de Sainte-Croix, et un organisme à caractère municipal public. Vingt ans plus tard, l’entreprise D3 Pierre s’est installée sur quatre parcs naturels. Des jeunes en difficulté sont accueillis dans des parcours d’insertion dans des métiers liés à l’agriculture, l’horticulture, la ferme éducative, l’exploitation des érables, les services d’accueil et d’animation, de restauration et d’entretien. Depuis cinq ans, André travaille à la constitution de l’histoire de vie de ce groupe. Nous arrivons à la conclusion de ces étapes avec l’édition d’un ouvrage : *Les agirs sont plus forts que les dires* ; D3 Pierre. Cent dix auteurs ont participé.

*« Chaque voix dans ce même espace public est unique ; aucune ne peut remplacer l’autre ; elles sont toutes nécessaires et complémentaires. »* Affirmation retrouvée dans notre histoire collective de Meaux.

Un an plus tard, en septembre 2005, nous assistons à la fête du lancement de leur livre. En novembre, André s’arrête à Meaux et présente le travail d’accompagnement qu’il a effectué pendant ces cinq années. Cette expérience résonne tout particulièrement dans le contexte social de cette année, où les jeunes de nos quartiers défavorisés font flamber les banlieues.

L’envie de rassembler nos histoires singulières dans un récit collectif s’ancre doucement dans nos imaginaires. Notre journal nous fournit un matériau de choix. L’accompagnement d’André est exemplaire, soutenu aussi par Claire et Marc, Nicole Desgropes, Christiane Coulon.

La relation entre nous est entretenue par les échanges entre réseaux locaux : Montfermeil–Clichy-sous-Bois, Chelles, avec des croisements entre le mouvement national des réseaux FORESCO (FOrmations Réciproques Échanges de Savoirs Créations COLlectives) et les alliés du Québec. À chaque séjour, nous nous retrouvons ensemble à un symposium des histoires de vie.

## NOUVELLES ÉPREUVES

Quelques mois après mon retour du quatrième voyage, nous apprenons que ma fille s'est donné la mort. Elle suivait un traitement, les relations étaient difficiles.

Mes fils et moi-même, éloignés géographiquement, n'avons rien vu venir. Stupeur, chagrin, désarroi, bientôt, hélas ! les reproches entre nous scellent l'éloignement des membres de la famille. Mon propre rôle de mère est vivement pris à partie. Mon fils aîné s'éloigne de sa famille et des amis de celle-ci. Déjà s'est jouée une séparation similaire chez ses grands-parents ; son oncle, fils aîné de la fratrie, las des querelles familiales, est parti avec femme et enfants en Australie sans jamais plus avoir donné de nouvelles.

Deux gamines et leur père restent seuls, chacun replié sur sa peine. Les forces de vie pourtant restent vives. Encouragée par les amis, je maintiens une relation incertaine, en pointillé, avec mes petites-filles et mon fils aîné. J'ai dû faire le deuil de ma famille d'autrefois, de ses certitudes, j'ai gagné une paix fragile en acceptant une mise à distance souvent douloureuse. On ne peut qu'agir au présent. Aussi ai-je besoin d'engagements forts au service du vivant et de la tendresse.

C'est juste après la naissance de mon deuxième enfant, mon fils aîné, en 1966, j'étais encore à la maternité de l'hôpital, et je l'ai imaginé sur son lit de mort. Déjà, quelques mois auparavant, la lecture du livre *Une mort si douce*, qui raconte la fin de vie de la mère de Simone de Beauvoir, m'avait amenée à la proximité certaine de la mort...

Mon besoin continu de nourrir est-il une réponse illusoire à la permanence de la vie ? Le réseau plus tard sera source de nourritures affectives, intellectuelles et pratiques, un filet de sécurité affectueux et essentiel.

Le récit de vie du réseau le raconte : cinq ans de travail, quatre-vingts auteurs, un éditeur engagé, à notre tour, en novembre 2010, nous invitons au lancement de notre livre Gaston Pineau, André Vidricaire, Claire et Marc Héber-Suffrin, beaucoup d'autres fidèles soutiens.

J'étais en fin de carrière quand j'ai dû changer de place et de missions, juste cinq ans avant un départ obligatoire, ayant atteint l'âge limite de départ à la retraite. Ma vie professionnelle me passionnait. Je savais qu'elle était nécessaire à mon équilibre. Je redoutais la disparition des cadres du travail. Comment m'assurer l'ouverture qui me serait nécessaire ? Mon engagement au réseau tout en étant très fort me semblait insuffisant. Je décidais alors de me fortifier à la fois la tête et les jambes. D'abord la tête, en rejoignant à Paris le groupe des Savoirs Émergents, constitué d'acteurs des réseaux d'échanges réciproques de savoirs, accompagné par André Giordan, professeur à l'université de Genève, initiateur du processus d'émergence. Je retrouve Claire Héber-Suffrin et sa persistante volonté de faire émerger de l'intelligence collective :

*« Nous avons besoin des autres pour qu'ensemble nous puissions approcher quelque peu toute réalité mouvante et plurielle. » (Savoirs émergents : quels savoirs pour aujourd'hui ? ; André Giordan, Claire Héber-Suffrin, Groupe Savoirs Émergents ; Ovadia ; 2008 ; p. 300)*

Dans le contexte de cette société où désormais tout est devenu incertain et complexe, chacun de nous peut s'essayer à se donner plus de pouvoir sur sa vie. Aussi, devons-nous trouver la matière qui pourra constituer pour chacun de nous un savoir émergent. Un sujet de réflexion déjà abordé mais jamais abandonné refait surface : la femme dans son évolution et révolution actuelle, cette fois à la retraite : un pari au féminin ? C'est pour moi l'opportunité de revenir sur les acquisitions des droits ayant transformé la vie des femmes.

Il n'est pas question que cette femme-là soit confinée dans sa maison. Aussi rejoint-elle un groupe de marche, un jour par semaine.

Découvrir que vallées et douces collines façonnent la Brie, que les chemins sont bordés de plantes nourricières oubliées, que les petites églises sont des chefs-d'œuvre, que les vaches et les chevaux aiment venir nous regarder, que l'alternance des saisons nous relie au temps qui passe. Voilà qui imprime en nous des mémoires inoubliables qui nous relie à la Terre ; Bernard, l'un des marcheurs, devenu membre du réseau, illustre l'alliance de la tête et des jambes... car la marche, c'est le pied !

*« Et que fait donc le pied à l'homme qui marche ?*

*Le pied en mouvement se comporte comme une pompe annexe, renvoyant au cœur le sang qui ainsi circule mieux. Cela aide à la bonne oxygénation du corps et du cerveau. Or l'oxygène donne une forme d'euphorie, une sorte d'ivresse légère, qui améliore le moral du marcheur mais aussi sa capacité de réflexion. Des philosophes grecs avaient remarqué que l'on réfléchit mieux en marchant. Ils étaient nommés les "péripatéticiens". » (Livre de Meaux ; Bernard ; p. 156)*

Ma famille n'avait que ses jambes pour se déplacer. Aussi dès que j'ai su marcher suis-je naturellement entraînée à cet exercice. À l'époque cela n'a aucune connotation sportive. J'habite une ville certes touchée par la pollution de l'extraction minière et sidérurgique (les maisons sont noires, Saint-Étienne est d'ailleurs connue comme la « ville noire »). À proximité la nature sauvage reste préservée. Elle offre des champignons, des jonquilles, des mûres, des airelles, des châtaignes, des pissenlits, des coquelicots, des bleuets. Les odeurs sont fortes dans les villages grouillant de vie, fumier devant les fermes mais aussi odeur suave des foin coupés les soirs d'été.

#### **SYMBOLE ET EMBLÈME : LE POIS CHICHE**

Le nouveau savoir émergent de notre groupe parisien me permet de visiter à nouveau ces scènes de l'enfance. Il s'agit d'intuition et, pour moi, d'instinct et d'intuitions liés aux choix alimentaires.

Me voici à nouveau revisitant mes vies antérieures : la petite-fille de paysans, la Stéphanoise, la Franco-Anglaise, la femme au foyer, la cuisinière, la conseillère en ESF, la responsable d'agents de restauration, enfin la présidente d'un réseau d'échanges de savoirs dont le symbole est une légumineuse : le pois chiche ! Dont voici l'histoire :

*« Le premier jour du réseau, un pois chiche du Sri Lanka arrive. Petit et chétif mais ô combien parfumé dans une galette.*

*Le deuxième jour, un pois chiche provençal se fait connaître. Il se cachait dans la grotte de l'Abeurador dans l'Hérault, depuis l'an 6800 avant JC.*

*Le troisième jour, un pois chiche pied-noir, étant passé par l'Espagne et l'Algérie, se présente dans la calentita.*

*Le quatrième jour, un pois chiche venu du Maroc propose d'être grillé et croqué comme une noisette.*

*Le cinquième jour, un pois chiche de Tunisie prétend "accroître le sang et fortifier le corps tout entier".*

*Le sixième jour, les pois chiches se réunissent. Ils pactisent et font des alliances avec des cousins : blé, maïs, riz, millet et lentilles.*

*Le septième jour, légumineuses et céréales se reposent. Le réseau de Meaux est constitué. Il célèbre toutes les nourritures. Il les conjugue avec l'histoire, la paléontologie, la santé, les symboles, l'économie, l'art de vivre. » (Livre de Meaux ; p. 173)*

*« Notre nourriture n'est-elle pas liée à un certain ordre du monde ? Il n'est pas innocent que le symbole de notre réseau soit une graine modeste et ancienne. Nous nous situons dans une chaîne pacifique, écologique et résistante. » (Livre de Meaux ; p. 232)*

*« La nourriture qui arrive dans notre assiette est le résultat d'une longue série de choix qui touche la relation à la terre, la relation à l'animal, la relation à l'homme. » (Livre de Meaux ; p. 231)*

Une dizaine d'années s'est écoulée depuis l'écriture de ces épisodes. Les perspectives d'affirmation de notre légumineuse pourraient s'épanouir encore, portées par les exigences de transformations de notre régime alimentaire. Nous pourrions présenter notre expérience acquise avec les membres d'autres communautés comme un îlot réussi de convivialité citoyenne. Il y aurait un équilibre à trouver dans notre manière de nous nourrir qui réponde aux impératifs écologiques mais aussi éthiques.

Je reviens très souvent à cette remarque très féconde de Lévi-Strauss : *« Il ne suffit pas qu'une nourriture soit bonne à manger mais encore faut-il qu'elle soit bonne à penser. »*

Mes lectures puisées dans la philosophie, l'anthropologie, la sociologie me font découvrir l'histoire de la relation de l'homme à l'animal avec tous les arguments utilisés par l'homme pour minimiser les intelligences animales, leurs souffrances, leur droit à partager la Terre avec les humains. Tout autour de nous, des certitudes s'écroulent. Il faut mettre fin à l'illusion que l'homme est maître de la nature, il faut nous éveiller à la complexité et complémentarité des différentes formes de vie.

Ce travail sur l'intuition m'ouvre à de nouvelles perceptions sur les merveilles des autres êtres vivants. Il accentue mon désir de protection et d'évolution.

Nous décidons en juin 2011 d'agir au quotidien grâce à la mutualisation de nos réflexions dans le réseau sous la forme d'offres et de demandes écologiques. Un groupe vert est né : *Tous connectés*, à soi, aux autres, à l'air, à l'eau, aux animaux, aux plantes, à notre ville, à notre région, à notre environnement en général puisque « *la Terre était devenue notre village commun* » selon la belle formule d'Edgar Morin dans *La Voie*.

Cette prise de conscience alimentée et confortée par des contributions scientifiques sur des thèmes essentiels comme l'argent, la mémoire, l'eau (dans le cadre de *Questions de sciences et enjeux citoyens* à notre groupe réseau) s'épanouit en 2014. Nous saisissons la nécessité de participer à notre façon au centenaire de la guerre 14-18 à Meaux et d'honorer la première fête nationale des réseaux d'échanges réciproques de savoirs pour élaborer une manifestation ambitieuse à la galerie des Arts, jouxtant la médiathèque du Luxembourg. Cette exposition dont l'intitulé, *Souviens-toi du futur*, est une alerte sur la nécessité de penser à quelle planète nous laissons à nos enfants. Elle se veut réflexion et aussi propositions.

En 2015, nous nous trouvons de nombreux points communs avec le réseau *Mangrove* de Namur, qui a beaucoup travaillé sur la transition écologique, la laïcité et la citoyenneté. Nous nous retrouvons en juin 2016 à participer ensemble au colloque organisé par le mouvement national, *La force de la réciprocité pour apprendre*. Tandis que l'animateur du réseau de Namur, Aurélien, montre la construction d'un hôtel à insectes, nous exposons quelques tableaux de 2014. Un atelier retient en particulier mon attention. Il est animé par Gaston Pineau, décidément toujours présent à la croisée de mes chemins. Je présente l'histoire de notre pois chiche. Elle a par ailleurs déjà traversé l'Atlantique et est arrivée jusqu'au Québec, par le biais d'un symposium des histoires de vie dont le thème est *Pouvoir, savoirs, mémoires*.

Plus localement, en remontant des mémoires paysannes du pays briard, nous reconstituons les échanges d'une ferme en 1914. La diversité, la cohérence, la richesse de ces échanges m'amènent à vouloir mieux comprendre l'impact des deux guerres mondiales, 14-18 puis 39-45, avec les bouleversements technologiques nous amenant à la situation actuelle, critique, de notre agriculture. Quoique petite-fille de paysans, je ne m'étais jamais intéressée à cette catégorie sociale. Soudainement, la disparition programmée des paysans me pose problème. Désormais, nous avons à nous préoccuper de la manière de nous nourrir en commençant par l'agriculture, l'élevage, en relation avec l'ensemble des paramètres actuels : accroissement de la population, urbanisation, gaspillage alimentaire, réchauffement climatique, diminution des terres agricoles.

« *Retrouver le pouvoir de se nourrir au quotidien, une révolution* » commente Gaston.

Il est beaucoup question de bien comprendre la notion d'*empowerment* (se donner des pouvoirs d'agir).

Lors du colloque international d'Évry (juin 2016), « *La réciprocité et la coopération pour apprendre* », je participe à l'atelier « *Réciprocité et coopération du pouvoir d'agir* », animé

par Gaston Pineau. Dans le compte-rendu qui suit l'évènement, j'écris combien je réagis positivement à ces mots.

« *Ils m'électrisent et donnent sens à mon engagement dans le réseau* » car ils confirment l'affirmation de Claire, l'objet du réseau est que toute personne puisse devenir sujet quelle que soit son histoire ou sa position sociale.

Avec trente-deux ans d'écart entre « *produire sa vie et pouvoir d'agir au quotidien* », les verbes d'action n'ont pas émoussé leurs effets. Au contraire car la contrainte du temps à vivre, limité, se fait plus forte. Il faut adapter ses actions à la réalité des champs du possible.

### NAISSANCE DE *PASSIBÊTE*

Le besoin d'agir ne m'a pas quittée, d'autant que l'urgence de la transition écologique est de plus en plus pressante. Le travail de réflexion à *Tous citoyens chercheurs*, intitulé qui a remplacé *Savoirs émergents*, et au Mouvement national des réseaux me maintient dans la démarche de changement et de recherche. Je présente le schéma de la ferme 2014 à plusieurs groupes (écoles, écologistes). Je découvre ainsi trois nouveaux témoins de la vie paysanne et recueille des récits. Je rejoins une association locale, *Les Incroyables Co'meaux-Stibles*. Ils sont là pour relier à nouveau les citadins aux savoirs de la culture d'un jardin ou d'un balcon. Je note les réactions des voisins du jardin, qui viennent donner un coup de main. Je me souviens alors de l'importance des jardins ouvriers dans ma ville, Saint-Étienne, et ici à Meaux, où désormais on les appelle des jardins familiaux. Tous ces témoignages ne demandent qu'à vivre. L'avènement d'un petit groupe portant ces valeurs vitales me paraît désormais indispensable. Avec quelques complices, *Passibête* est né. « *La vie n'est pas une donnée mais un construit* » (Pineau), aussi le besoin de rassembler des témoignages sous la forme d'un journal ne me laisse aucun répit. Le numéro 1 illustre nos possibles actions : biodiversité et connaissance, histoires paysannes et transformations, résistance à l'élevage industriel dans nos modes de consommation.

Nous tendons nos antennes pour nous créer une forme, façon ectoplasme. Nous voulons être évolutifs et non pas enfermés dans une structure formelle trop tôt. Aussi avons-nous trouvé un lieu à nos mesures dans une boutique du centre-ville. Une fois de plus ma quête vers l'ailleurs m'a amenée à découvrir concrètement une *Échappée solidaire* en rencontrant Françoise, animatrice de la boutique de ce nom, fondée sur le concept d'économie solidaire.

Les petits producteurs d'Afrique ou d'Asie trouvent dans cette boutique un lieu où leurs produits sont vendus à un juste prix. Différentes associations « *s'y [appriivoisent] mutuellement et [partagent] les même objectifs, la volonté d'agir ensemble concernant le développement durable, la transition écologique, le zéro-déchet, la nécessité d'une nouvelle alimentation [...] lancer un pont entre les habitants des différents quartiers de Meaux et profiter des compétences réciproques de chacun dans une époque de recherche de sens et de changements* » (*Passibête* n°1).

Un noyau de résistants restés sur le pont du réseau d'échanges réciproques de savoirs regarde à nouveau vers le large : « *Passibête se veut une façon de voir, penser, sentir, ensemble et*

*différemment. Trait d'union, continuité entre nous-mêmes et toutes les formes de vie avec lesquelles nous partageons le cosmos. » (Passibête n°1 ; éditorial)*

Éternelle étudiante, je reste !

Exclamation qui ne correspond pas à mon âge mais l'énoncé du nombre de mes années ne correspond pas non plus à la représentation que j'ai de moi. C'est probablement un changement important dont notre génération de femmes bénéficie grâce à une meilleure éducation, une meilleure santé, une plus grande liberté dans les modèles du vivre ensemble.

Pourtant, chacun de nous reste à son insu très certainement modelé par les idéologies de son époque. J'avais été forgée dans celle du couple idéal. Vingt ans de vie commune puis trente-huit ans de vie séparée n'ont pas altéré cette conviction : mon mari et moi avons été un couple fort. Personne n'aurait pu prendre sa place même si des amitiés amoureuses ont traversé ma vie.

Une communauté familiale perdue entre nous cinq et maintenant prolongée avec mes deux petites-filles. Mon beau-père, quelques années avant sa mort, m'a envoyé son récit de vie résumé en une vingtaine de pages en anglais et relatant son engagement dans l'armée dans la Seconde Guerre mondiale. Mon mari a aussi laissé des textes écrits dans la solitude de ses séjours en clinique.

André Vidricaire, qui nous a si durablement aidés à construire notre histoire de vie, avait insisté sur l'importance du travail entre générations. Une grande partie de ma quête a déjà consisté à mieux comprendre le contexte historique de mes parents, vie paysanne, vie ouvrière, deux guerres mondiales. J'ai pu repérer à l'issue de mon travail d'écriture, et grâce à lui, un mouvement continu d'essais d'ajustements aux valeurs d'une société traditionnelle avec les « progrès » de la modernité. Mes parents ont souhaité pour leur fille unique une vie « cossue ». Leur prévoyance et celle de mon mari me permettent aujourd'hui de vivre dans une maison de ville avec un petit jardin. J'y suis bien et j'ai un goût des choses qui m'entourent. Ma maison ne représente plus un enfermement mais plutôt un refuge et un lieu d'accueil. C'est peut-être en ce moment que je ressens à quel point tout ce que j'ai appris a été utile pour moi et mes proches. Si je suis à l'aise et reconnaissante à tous ceux qui ont permis l'apprentissage de ces savoirs, c'est que j'ai le sentiment d'avoir acquis une cohérence d'ensemble et de pouvoir résister aux injonctions d'une société basée sur une folle consommation. Comme le fait remarquer André Giordan, pourquoi suis-je encore concernée par le ménage ? C'est en reprenant une lecture d'André Gortz, mise de côté en 1985, que je retrouve des réflexions qui ouvrent à nouveau le chantier du ménage. Dans un livre très dense où il pose une analyse critique de la raison économique dans les métamorphoses du travail, il évoque le transfert des tâches ménagères dans les services extérieurs. Pour André Gortz, le ménage est un travail pour soi. Il détermine l'existence de la sphère privée. « *C'est que le travail pour soi est indispensable à la création et à la délimitation d'une sphère privée [...] On le voit bien quand, à la limite, toutes les corvées de la sphère domestique sont assumées par des services extérieurs : je cesse alors d'être chez moi.* » (*Métamorphoses du travail. Quête du sens*; André. Gortz; 1985; p.197) « *Le travail pour soi est fondamentalement ce que nous avons à faire pour prendre possession de nous-mêmes et cette*

*organisation d'objets qui, nous prolongeant et nous réfléchissant à nous-mêmes comme existence corporelle, est notre niche au sens du monde sensible : notre sphère privée. »*

Le problème de l'inégalité des hommes et des femmes dans les tâches ménagères est alors résolu de la manière suivante.

*« La famille, comme sphère de souveraineté privée dans laquelle une femme et un homme mettent volontairement tout en commun, est donc non pas une survivance de l'ère prémoderne mais une conquête inachevée de la modernité. » (p. 204)*

*« Le modèle de société serait que l'homme et la femme travaillent à mi-temps et exercent ensemble, pendant leur temps libre, une seconde activité. »* Par ailleurs, André Gortz explique comment une nouvelle inégalité s'instaure entre les travailleurs qui peuvent se payer des services et les salariés précaires occupant les activités de service.

*« La professionnalisation des tâches domestiques est donc tout le contraire d'une libération. Elle décharge une minorité privilégiée de tout ou partie du travail pour soi et en fait le gagne-pain exclusif d'une nouvelle classe de serviteurs sous-payés, contraints d'assurer les tâches domestiques des autres en plus des leurs propres. » (p. 195)*

À l'évidence, l'interrogation sur les tâches ménagères reste très actuelle. Non seulement elles sont reliées aux personnes qui les exécutent, homme, femme ou robot mais aussi elles sont en équilibre avec l'ensemble des emplois dans la société.

Mon récit de vie s'ouvrait sur une citation d'André Breton : *« Il s'agit de ne pas, derrière soi, laisser s'embroussailler les chemins du désir. »* (L'amour fou ; André Breton ; Gallimard ; 1937) Point commun à tous mes changements ? Sans doute, l'âge ne fait rien à l'affaire. Je reste fidèle à la femme qui fait vivre sa maison, mais désormais reliée, comme l'affirme Edgar Morin, à la Terre devenue notre village commun. C'est encore Gaston qui me faisait découvrir les voies de l'auto-éco-formation lors de ma visite à l'Université de Tours en 1986.

*« Quels rapports conscients l'individu entretient-il avec les choses, son milieu, son environnement ? » (Récit de vie ; p. 115)*

Rapports utiles mais c'est insuffisant, il faut aller jusqu'au rapport symbolique : découverte capitale pour moi qui pensais encore que l'imaginaire était une fonction secondaire. Alors je lis une série de livres de Gaston Bachelard autour des quatre éléments fondamentaux universels : l'air, l'eau, la terre, le feu. *« Cette dynamique transforme les rapports physiologiques réflexes en rapports symboliques d'un type particulier. Le rêveur du monde s'ouvre au monde et le monde s'ouvre à lui. » (Récit de vie ; p. 116)*

#### QUATRE ÉLÉMENTS

Grâce à l'université d'automne du mouvement national des réseaux en novembre 2019 à Évry, j'ai rencontré Gaston. Émus, nous avons brièvement évoqué nos engagements. Il a, avec un groupe de chercheurs du GREF (Groupe de Recherche en ÉcoFormation), entamé



un colossal travail sur 25 ans, sur les pas de Bachelard. Quatre livres ont été édités. Chaque ouvrage à partir d'expériences individuelles et collectives, cherchant à donner des pistes pouvant mener à une prise de conscience de l'urgence écologique : « *L'air, l'eau, la terre, le feu sont les ressources naturelles, les matières premières élémentaires de l'environnement humain, de la matière cosmique de l'humanité. Elles l'ont engendrée. Leur utilisation nourrit son évolution ou sa destruction. Car elles ne sont ni infinies ni exploitables à merci. En entrant dans l'ère climatique/cosmique, l'humanité n'a pas le choix. Elle doit transformer ses rapports élémentaires d'usage avec eux, en rapports de sages.* » Ce sont les premières lignes de la présentation des quatre ouvrages.

Quelques jours après, les livres sont sur mes rayons et l'eau, l'air, le feu et la terre convoqués dans mes mémoires. Ces dernières sont arrivées par flash revivifiant des périodes de vie et donnant du sens à ma quête.

Jusque dans les années 50, l'enseignement sur l'origine de l'homme est resté pour moi un peu flou, nous n'étions pas des animaux, nous avons une âme. Et puis, Darwin est arrivé jusqu'à moi, affirmant le contraire avec la découverte de l'évolution des espèces. Nous venons de la mer puisque la teneur en sel dans nos cellules est la même. Ainsi nous sommes pétris d'éléments naturels, dont l'eau, représentant les 2/3 du poids de notre corps. Est-ce à partir de ce moment-là que la certitude de n'avoir qu'un seul corps m'a poursuivie, m'engageant fermement à la réussite de la vie sur Terre ici et maintenant ?

Dans la vie sociale et familiale, l'accès à l'eau a été pour moi un marqueur social : chez mes parents, une cuisine avec un seul robinet d'eau froide servait aux préparations culinaires, à la lessive, au nettoyage. Jusqu'à 70 ans, ma mère a rêvé d'un logis avec une salle d'eau. Chez ma grand-mère maternelle, il faut aller chercher l'eau avec des cruches au « bachat » (terme de patois local désignant un petit bassin) sur la place de l'Église. L'eau arrive sur l'évier en 1945.

Ma grand-mère, qui avait été tailleuse de limes (le taillage de la lime s'opérait à la main dans de petits ateliers familiaux, les « boutiques ». L'ouvrier, appuyé plutôt qu'assis sur une chaise inclinée, dominait un « tas », forme d'enclume d'environ quatre-vingts kilos sur laquelle était maintenue, par une petite courroie, la lime où le tailleur faisait des encoches avec un burin) à domicile, est devenue laveuse quand la machine à tailler la lime a concurrencé la taille à la main. Cette activité me passionne. À la buanderie située sur le Valchérie, cours d'eau utilisé en amont pour le trempage de l'acier, j'observe le linge sale dans l'eau bouillante du « benon », grand baquet en bois (souvent un tonneau coupé en deux) ; les pièces de linge jetées une à une sur la pierre sont dégrassées à la brosse à chiendent. L'eau savonneuse saturée s'échappe dans le courant sous les coups de « maluche », le battoir des laveuses. Le blanchissage du linge sur le pré sous l'action de l'herbe et du soleil est plus une détente : j'ai à trouver des pierres pour fixer les pièces de linge aux quatre coins et je dois arroser pour maintenir une certaine humidité.

J'aime encore, pour retrouver le brassage intime de l'eau au cœur de mes textiles fragiles, laine et soie, les laver à la main avec les gestes appropriés.

Marqueur social de la vie domestique, l'eau sépare à l'époque radicalement les hommes et les femmes dans l'exécution de leurs tâches.

Mon enquête sur le partage des tâches en 1981 entre les hommes et les femmes fait apparaître un secteur tabou, celui du linge. Les travaux liés à la lessive sont perçus comme très féminins. L'homme risquait d'y perdre sa virilité. La sociologue Yvonne Verdier, dans son étude sur le village de Millot, rapporte ce commentaire d'une villageoise :

*« L'eau, l'eau, jamais un homme n'aurait porté un seau d'eau même pas pour soulager sa femme, oh non ! Ça aurait été un fanoche (ce terme d'argot un peu suranné, qui signifie flétri, ridé, a clairement une connotation sexuelle, comme maniéré, efféminé, voire...). L'eau, c'étaient les femmes. »*

Depuis, la généralisation des machines a permis aux hommes de s'approcher sans danger de ces tâches. Médiatrices, elles ont neutralisé les gestes et leur côté technique a au contraire légitimé leur utilisation par les hommes.

L'eau est partout, visible ou invisible, épousant toutes les formes, sonore de mille façons. Elle est source de vie et de survie. Familier de longues marches dans la montagne, chacun pouvait apprécier la félicité retrouvée de la fraîcheur de l'eau dans sa gorge ou sur sa peau. Mieux encore, après des journées éblouissantes sur les sentiers pierreux, les pentes arides, nous pouvions laisser tomber nos corps brûlants dans l'eau transparente d'un lac. Autour, un cirque de montagnes faisait de nous les sujets royaux de ces éléments. Je restais ainsi, flottant sur le dos, en apesanteur entre l'eau et le ciel.

Dans la tradition de l'Inde, cette omniprésence est incarnée par un dieu qui nous conserve : Vishnou, dieu de l'eau et de l'humidité. Nos sens ont besoin d'eau pour percevoir, voir, entendre, goûter, respirer. C'est d'ailleurs un rappel de Luce Irigaray, déjà citée, qui fait de l'éducation des sens une priorité. Elle a écrit en 1982 *L'Oubli de l'air*. Gaston Pineau y fait référence dans son propre ouvrage sur l'air, élément qui échappe le plus à nos perceptions. Il est le grand présent/absent (*De l'air* ; L'Harmattan ; 2015 ; p. 24).

C'est dans l'eau que la peur de perdre le souffle m'a fait prendre conscience de ma dépendance absolue à l'air. Il se manifeste chez moi principalement par le biais de l'odorat. J'ai gardé en mémoire l'odeur de la maison de ma grand-mère maternelle : « *La porte brune déchirée par les chats s'ouvre sur la cuisine de la mémé Fleury, une odeur de cendre arrosée de pipi de chat marque à jamais le territoire de ma mémoire.* » (*Récit de vie* ; p. 37)

Je me souviens aussi de l'odeur de mes parents, de mes voisins vivant sur le même palier, de la cage d'escalier. Ensuite de celle de mes beaux-parents en Angleterre, mais rien des maisons que j'ai occupées en famille. Je deviens très sensible à l'air de la ville où j'habite. L'aération des draps et couvertures par les fenêtres ouvertes n'est plus à la mode, remplacée par les bombes désodorisantes dans certains foyers. Je crois bien que l'air de mon lieu de vacances privilégié est resté dans mes cellules ! Quand je m'y retrouve, je ressens la rencontre intime de l'air comme un ami retrouvé cher à tout mon être. Par contraste, je me souviens aussi de l'air chargé d'effluves industriels de ma région d'origine. Au Chambon-Feugerolles, l'on respirait une odeur d'œuf pourri, due sans doute aux rejets de la cokerie installée à côté

des habitations. Avant la cokerie avait existé un crassier où étaient déversés les rejets de la mine. Une odeur âcre flottait, mais je me plaisais parmi ces pierres où ma grand-mère dénichait des grésilles, morceaux de charbon incomplètement brûlés rejetés par la mine, pour alimenter le fourneau. Nous rapportions notre butin avec l'aide d'un petit char que je conduisais fièrement. Je serai très en colère en lisant plus tard des commentaires apitoyés sur cette pratique. C'est ainsi que le charbon est l'élément qui pour moi a compté avant la terre où pousse la végétation.

Le fourneau est sans aucun doute l'équipement central dans tous les foyers modestes.

La chaleur dispensée par le fourneau, alimenté par de l'antracite, n'est présente que dans une seule pièce, la cuisine. Chaque fois que la porte s'ouvre, des courants d'air froid nous font pousser des cris d'impatience. Le charbon a été livré à la cave, trois étages en dessous. Il faut monter des seaux tous les jours et descendre les cendres. Je dois souvent allumer le feu, ce n'est pas si facile. La cuisson des plats au four ou sur les rondelles a besoin d'être dirigée, il n'y a pas de thermostat ! Le pique-feu est là pour aérer le foyer et attiser les flammes. Cette même tige d'acier, rougie au feu, peut servir à brûler le sucre maintenu dans une pince, au-dessus du bol de lait destiné à guérir le mal de gorge : inoubliable alchimie née dans la main de mon père...

L'espace domestique se transforme pendant les « Trente Glorieuses ». Le fourneau à charbon disparaît pour laisser la place au chauffage central avec la cuisinière électrique ou au gaz. Toutefois, le besoin du feu perdure. On le retrouve dans les équipements extérieurs des barbecues. Même, dernièrement, on le convoque grâce à une application virtuelle !

J'ai quant à moi, par chance, connu encore le vrai feu qui brûle, pendant des vacances au bord des torrents des Alpes, à proximité du bruit de l'eau, des flammes qui crépitent révélant l'odeur du genévrier et du pin. Brûle encore en moi la douceur joyeuse des visages aimés.

*« Dans l'encadrement affectueux du clan familial, nous l'avons entraîné dans l'effort, livré au feu du soleil, à l'air, à l'eau des sources. » (Récit de vie ; p. 105)*

Dès que j'ai su marcher, ma mère m'a emmenée sur une des sept collines de ma ville natale, Saint-Étienne, pour nous installer à l'ombre du « gros arbre ». Plus tard, nous allons, les soirs d'été, avec les amis voisins, nous asseoir dans un pré dominant toute la ville. L'odeur amère des genêts n'est jamais loin. C'est en quelque sorte notre bol d'air. Mon grand-père paternel m'emmène courir les champignons dans les prés pour ramasser roses et mousserons. Plus tard, avec mon père et mes oncles, je participe à la cueillette d'autres champignons, des « charbonniers » et « canaris » dans les grands bois austères du Forez. Il fait froid, seule la lisière est éclairée, le silence est presque total. Penchée au-dessus des mousses, je respire le parfum de l'humus et des sapins. Jubilation, récompense, émerveillement quand je devine le bout du chapeau jaune ou noir de ma quête !

Des amis, avec leur voiture, viennent nous chercher le dimanche. Au printemps, nous aimons marcher avec nos bottes dans les prairies humides où prospèrent narcisses et jonquilles. Nous descendons dans la vallée du Rhône contempler les vergers en fleur de pêcheurs et cerisiers. Plus simplement, nous ne manquons pas la venue des « barabans », nos pissenlits locaux, en

mars-avril, pour faire des soupes et des salades. En été et en automne, nous allons aux airelles, aux mûres, aux châtaignes... suivent tartes et confitures et marrons grillés.

Reliés aux saisons et à tout ce que nous offre la nature sauvage de notre région, nous sommes également en prise directe avec les producteurs-paysans de la Haute-Loire. Des liens forts se sont tissés au moment où la famille se ravitaillait au noir pendant la guerre. Par la suite, nous allons toutes les semaines acheter chez eux, au marché, beurre, fromage, œufs, volaille, lapin avec le sang dans une bouteille. Ce n'est qu'à la fin de leur vie que mes parents succombent à l'opulence du supermarché.

*Le feu vécu, expériences de feux éco-transformateurs* (Pascal Galvani, Gaston Pineau, avec Mohammed Taleb [coordination] ; L'Harmattan ; 2015) est le dernier livre proposé par le GREF afin de lancer une éco-formation permettant de répondre aux défis environnementaux d'aujourd'hui. Ce retour rapide aux quatre éléments dans mon récit renforce les raisons de mon attachement (déjà détaillé dans *Intuition et choix alimentaires*) à tous ces savoirs qui dépendent de ma connaissance expérientielle. Comme le souligne Luce Irigaray dans sa préface à mon récit de vie :

*« Toujours le souci persiste d'être à l'écoute du/des corps, des sens, de ne pas les sacrifier à une abstraction mécanique, à une énergie neutre, à une pratique de l'indifférencié. »*

L'enseignement du monitorat ménager représente un vrai socle de connaissances permettant de répondre aux besoins vitaux du quotidien d'une famille. Alors que les monitrices devenues conseillères s'interrogent sur ce changement, le sociologue Saül Karsz, sollicité à notre colloque de 1992 « *Piloter sa vie quotidienne* », les invite à réfléchir à l'idéologie de ce nouveau métier avec des questions provocatrices :

*« Qu'est-ce qu'une conseillère en économie sociale familiale ? Une mère de famille plus ou moins prévenante ? Non. Une infirmière quelque peu polyvalente ? Oui, mais pas assez. Une super consommatrice ? Économie sociale familiale est une appellation à contrôler. »*  
(*Piloter sa vie quotidienne ; cahier ESF n°100*)

Je crois bien que nous n'avons jamais réussi à créer une représentation de notre métier. J'ai même connu une professionnelle qui, lassée de lire l'incompréhension dans les yeux de son interlocuteur, se présentait comme une assistante sociale. Quant à moi je me présente comme une généraliste du quotidien sans jamais avoir l'impression d'être mieux comprise.

## FÉMINISME ET PRATIQUES ÉCOLOGISTES

C'est précisément à ces questions que tente de répondre mon récit de vie avec la mise en cohérence de ma double identité, celle de femme, celle de conseillère. Aujourd'hui, le discours des féministes va dans le sens d'un effacement de l'identité sexuelle des tâches. Peut-être mon histoire m'a-t-elle conditionnée mais je ressens la pertinence de mon rôle féminin dans la prise de conscience et la continuité de pratiques qu'il faut reconnaître comme écologiques.

« *Ce n'est pas parce que notre civilisation a souvent humilié les femmes qu'elles doivent à leur tour renoncer à elles-mêmes au nom d'une problématique émancipation.* » (préface à *Récit de vie* ; Luce Irigaray)

Au fond, je n'ai jamais rien fait d'autre que d'interroger et de contrer par tous les moyens les propos, les discours, les faits qui tendent à minorer, simplifier, caricaturer les tâches manuelles et ménagères.

« *Être humiliées, exploitées, asservies, soumises certes non ! Mais comment évoluer en restant fidèle à soi-même ? La question est de taille ! et d'époque.* » (préface à *Récit de vie* ; Luce Irigaray)

Il faut comprendre d'où l'on vient et revendiquer une juste reconnaissance. Le réseau d'échanges réciproques de savoirs est un mouvement révolutionnaire de ce point de vue. « *Les réseaux d'échanges réciproques de savoirs sont constitués de citoyens (ne) sans distinction d'âge, de conviction politique ou religieuse, ni d'origine culturelle ou sociale. [...] Il n'y a pas lieu de mettre une hiérarchie ou un étalon quel qu'il soit pour mesurer la valeur relative de ces savoirs.* » (*La Charte des réseaux d'échanges réciproques de savoirs, référence éthique de ces réseaux*)

Le directeur de l'un de nos centres sociaux de Meaux, Jean Meyer, s'enthousiasme :

« *Une des valeurs du réseau m'a particulièrement séduit : la parité des savoirs. Je trouve ça extraordinaire... je donne toujours l'exemple d'une personne dont la connaissance était d'apprendre aux enfants à lacer des chaussures. C'est extraordinaire, c'est-à-dire qu'on passe d'un savoir intellectuel et scientifique à un savoir un peu écologique, lié au quotidien de la personne, au quotidien de ce que l'on vit tous.* » (*Récit de vie du réseau* ; p. 30).

Le positionnement du réseau dans le centre social se remarque alors par la manière dont une nouvelle personne est accueillie. Ainsi la directrice, Sylvie Corrette, s'adressant à moi, fait écho à Jean Meyer :

« *Les valeurs du réseau te donnaient le moyen de mettre en route ce concept-là. Après on se disait : c'est une conseillère, ce n'est pas Madame Réseau ! Toute approche avec l'habitant collait à ce concept et à l'idée que tu t'en faisais.* » (*Récit de vie* ; p. 35)

Pendant cette vingtaine d'années 1997-2017, j'ai vu se constituer des savoirs du quotidien et parmi eux des chefs-d'œuvre, nés des seules mains des femmes. La règle de base prônée par Gaston Pineau, transformer son rapport d'usage en rapport de sage, s'était appliquée naturellement dans notre groupe ! Une nouvelle chance s'offre aux savoirs domestiques : pas un jour sans que l'on insiste sur la pollution intérieure, l'impérieuse nécessité du zéro déchet, des économies d'eau et d'électricité, des achats raisonnés, des menus plus équilibrés en végétaux et en cuisine maison. Désormais, la mère de famille, la maîtresse de maison, chargée encore principalement de la gestion de la maison, se trouve encore, la mesure du partage des tâches le prouve, en position stratégique pour devenir le pilote de la maîtrise des énergies : l'eau, l'air, le feu, la terre. Aux savoirs anciens, il faut ajouter les découvertes

historiques et scientifiques qui révolutionnent nos pratiques. La compréhension des nouvelles technologies est indispensable pour mieux évaluer leur intérêt, éventuellement s'en passer ? Ainsi, la perception d'appartenir à un écosystème nous fait entrer dans un nouveau monde.

En suivant la piste culinaire, nous avons su recueillir une modeste graine, valorisée dans le passé comme la viande du sage dans d'autres cultures. Chez nous, mis à part en Pays niçois et en Provence, elle était reléguée dans la case des légumes secs. Il a suffi de nous intéresser à son histoire et à notre entourage qui la portait. Elle se révèle fabuleuse. Dans son chapitre sur le pois chiche, Claire Héber-Suffrin souligne combien chaque savoir peut mener à d'autres savoirs en prenant l'exemple des participantes du réseau de Meaux : « *Elles se posent des questions qui les amènent à faire de l'histoire ancienne et de l'histoire contemporaine, de l'archéologie, de la littérature (d'Homère à...), de l'histoire de l'alimentation, de la géographie, de la recherche en langues, de la découverte des sculptures, de l'herboristerie et de la diététique... !* » (*Des outils pour apprendre par la réciprocité* ; Chronique Sociale ; pp. 64).

Centrale dans le réseau de Meaux, la notoriété du pois chiche rebondit dans notre association actuelle, *Les Passibêtes*.

Questionner alors l'équilibre de nos repas en fonction de notre rapport au végétal, à l'animal, à notre goût, à notre santé, aux moyens de production, au respect d'une éthique, aux capacités de la Terre devant nourrir, en 2050, 9 milliards d'habitants, c'est déjà se rapprocher de la mise en œuvre de notre pouvoir de se nourrir au quotidien.

Dans le réseau meldois s'est forgée une conscience écologique grâce à l'attention portée à tous les actes de la vie quotidienne reliés entre eux et à la dignité de leurs auteurs.

Nous vivons une période d'histoire passionnante et dangereuse. La science nous a fait découvrir la porosité des frontières entre l'humain, l'animal et le végétal. C'est à la fois une jouissance et une responsabilité nouvelle que de sentir que nous faisons partie d'un tout. Comme le résume Jean-Claude Ameisen, le génial auteur de l'émission *Les Épaules de Darwin* le samedi matin sur France-Inter « [...] *il faut que le passé fasse partie de notre regard. Nous sommes les cousins des oiseaux. Et des fleurs. Et des étoiles. Nous faisons partie d'un même récit...* » (*Les Chants mêlés de la Terre et de l'Humanité* ; p. 75)

Tous entrelacés ?

CONSCIENTISER L'INTELLIGENCE DE L'AGIR DANS LES KAÏROS  
D'AUTOFORMATION EXPÉRIENTIELLE



**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. Il a développé une méthode de recherche-formation fondée sur l'exploration des moments formateurs décisifs (kairos). Cette méthode est présentée dans son dernier ouvrage « Autoformation et connaissance de soi » (2020).

### INTRODUCTION

Contrairement aux idées reçues inspirées par une vision dominante technologique, la pratique ne se limite pas à l'application rationnelle et technique d'une idée ou d'un savoir théorique. Elle est au contraire une totalité complexe impliquant la raison sensible, la symbolique existentielle, et la conscience corporelle et perceptive. L'exploration des moments clés de cette autoformation expérientielle pratique montre qu'elle est directement reliée à la formation et à la transformation permanentes de la personne dans son cheminement le plus existentiel (Galvani, 2020).

Pour désigner les moments intenses d'autoformation expérientielle, on peut utiliser la notion grecque de *kairos* c'est-à-dire le *moment opportun, décisif*. Kairos est un des dieux grecs qui personnifie le temps. Si Chronos est le dieu de la durée, du temps linéaire irréversible, et Aïon celui de l'éternité, Kairos est le dieu de l'instant créateur où l'essentiel se joue. Le kairos est un moment d'inspiration, c'est un concentré de sens.

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

L'exploration de cette autoformation de l'intelligence pratique dans l'expérience se développe dans ce que l'on peut appeler un paradigme réflexif et dialogique (Galvani, 2004a, 2006, 2020 ; Guillaumin Pesce & Denoyel, 2009 ; Perrenoud, 2001 ; Pineau 2009 ; Schön, 1994). Dans ce paradigme réflexif (Pineau, 2009), la pratique n'est pas vue comme une simple application de connaissances théoriques comme c'est le cas dans le modèle de sciences appliquées. La pratique est au contraire une source autonome de connaissance, qui porte une théorie implicite et incorporée. L'exploration et la prise de conscience de cette intelligence pratique sont pertinentes sur le plan scientifique, social et personnel.

**PERTINENCE SCIENTIFIQUE : L'ACTION EST UNE CONNAISSANCE AUTONOME INCORPORÉE**

Sur le plan scientifique, l'exploration de l'intelligence pratique est justifiée par le fait que l'action est une connaissance autonome. Il existe des connaissances dans l'action qui émergent de la globalité de la personne dans le faire-face immédiat (Varela, 2004), comme le dit Piaget, « *réussir c'est comprendre en action* » (Piaget, 1974). Ces connaissances ne sont pas directement accessibles pour être décrites et nommées. Il faut d'abord opérer un processus de prise de conscience. Ce n'est qu'après coup, dans un second temps, que la compréhension verbale peut se faire par un processus d'abstraction.

*« l'action constitue une connaissance (un "savoir-faire") autonome, dont la conceptualisation ne s'effectue que par prises de conscience ultérieures. » (Piaget 1974 p. 231-232)*

Dès 1958 Michael Polanyi montrait, dans un ouvrage devenu un classique, que la plus grande partie du savoir personnel est un savoir incorporé, implicite et tacite (Polanyi, 1958).

*Il faut reconsidérer le savoir humain en partant du fait que nous pouvons savoir plus que nous ne pouvons dire. Ce fait semble assez évident, mais il n'est pas aisé de dire exactement ce qu'il signifie. Prenons un exemple. Nous connaissons le visage d'une personne, et nous pouvons le reconnaître parmi un millier, même un million. Pourtant nous ne pouvons pas habituellement dire comment nous reconnaissons un visage que nous connaissons. Ainsi la plus grande part de ce savoir ne peut pas être mise en mots. (Polanyi, 1958)*

En fait, on sait faire les choses sans savoir complètement comment on les fait. C'est pourquoi les praticiens expérimentés en savent beaucoup plus qu'ils ne le pensent (Schön, 1994).

Faire un geste c'est entrer dans un tissu d'interactions qui nous échappent en grande partie. Penser la pratique implique de penser une *écologie de l'action* (E. Morin, 2008, p. 2245, T6 Éthique). L'essentiel des savoirs d'action pertinents émerge de l'action et surtout de la *réflexion dans l'action* (Schön, 1994).

Lorsqu'un praticien réussit dans une situation difficile, ses gestes pertinents sont l'incarnation de sa compréhension de la situation. Cette compréhension est une théorie incorporée par des années d'expérience. Mais ce savoir est tacite, sans mot, il est donc peu conscientisé. Autrement dit, on sait faire, mais on ne sait pas *comment* ni *pourquoi* on réussit à faire ce que l'on fait. Si *réussir c'est comprendre en action*, on peut dire réciproquement que *comprendre c'est réussir en pensée* à expliciter sa pratique.

*Réussir, c'est comprendre en action une situation donnée à un degré suffisant pour atteindre les buts proposés, et comprendre c'est réussir à dominer en pensées les mêmes situations jusqu'à pouvoir résoudre les problèmes qu'elles posent quant au pourquoi et aux comment des liaisons constatées et par ailleurs utilisées dans l'action. (Piaget, 1974 p. 190)*



L'enjeu majeur de l'approche réflexive en étude des pratiques c'est justement de permettre au praticien de conscientiser, d'explorer, de décrire et d'explicitier les éléments de son intelligence en acte.

« *il y a une conscience non-consciente d'elle-même et une conscience réfléchie qui l'est* »  
(Vermersch, 2011, p74).

C'est l'occasion pour le praticien de nommer sa manière singulière de pratiquer, c'est-à-dire de réussir. Il s'agit de conscientiser la vision du monde, autrement dit la théorie incorporée qui structure l'expérience. Car si la réussite en acte précède la conscientisation et la compréhension en pensée, celle-ci en retour va influencer les réussites futures. Le savoir incorporé dans un geste pertinent, une fois conscientisé et compris devient une ressource plus facilement mobilisable et partageable. Cette ressource peut alors être transférée dans d'autres situations.

Il existe donc une « *boucle réflexive* » entre réussir et comprendre. En développant leur capacité à réfléchir sur les moments décisifs dans lesquels ils ont su poser le *bon geste au bon moment*, les praticiens peuvent comprendre et transmettre la partie la plus créative et la plus significative de leur expérience.

#### **PERTINENCE SOCIALE : LA DÉVALORISATION DE LA PRATIQUE DANS LES SOCIÉTÉS TECHNOLOGIQUES**

Cependant, l'exploration de l'intelligence pratique suppose de renverser plusieurs idées reçues qui sont directement liées à une vision technologique dominante. La recherche en étude des pratiques nous amène à reconsidérer complètement nos conceptions de l'action, de l'intelligence et même de l'autoformation du sujet dans son interaction avec l'environnement. L'intelligence pratique est un savoir émergent de l'interaction entre une personne singulière dans une situation spécifique ; elle est donc méconnue et même souvent refoulée et opprimée dans les organisations sociales gérées par des modèles technologiques déterministes basés sur des principes et des concepts généraux qui s'appliquent déductivement de manière descendante.

La pratique est un « art de faire », une technique. On parle de la technique d'un violoniste, ou d'un menuisier pour désigner son habileté pour agir sur la réalité. L'art (*technè*) implique le savoir-faire qui s'est constitué dans l'expérience. Cette intelligence pratique (ou *mètis* en grec) s'adapte avec pertinence aux variations incessantes des situations rencontrées. Elle rend le praticien capable de saisir l'instant propice (*kairos*) pour poser le geste décisif. Elle implique sensibilité et intelligence créative en acte. Mais elle est une connaissance nocturne, peut consciente d'elle-même ; elle agit dans le clair-obscur du corps.

#### **L'autonomie vitale et la part de « travail créateur » des praticiens**

Sur le plan anthropologique, Hannah Arendt (1988) rappelle que l'*activité humaine*, avant de se réduire au *travail salarié*, se déploie selon trois dimensions :

- La dimension *travail* comme production de subsistance. Au sens du labeur (*se donner du mal*, qui donnera *labourer*), le travail est nécessaire au maintien de la vie biologique du corps humain. C'est le sens étymologique du mot travailler, *tourmenter*, *torturer*, qui est appliqué aux douleurs de l'enfantement et qui vient du latin *tripalium* (trois pieux) *machine où l'on assujettit les bœufs, les chevaux difficiles, pour les ferrer*. Le travail renvoie aux nécessités vitales, à la satisfaction des besoins physiques.
- La dimension de *l'action* comme interaction humaine collective. Toute activité humaine s'inscrit dans un échange social. L'action met les êtres humains en rapport dans une négociation perpétuelle des buts et des moyens, c'est le lieu du politique.
- La dimension de *l'œuvre* comme production et créativité dans l'activité, c'est le lieu de la *poesis*. Issu du latin *Opera* qui donnera *ouvrier*, l'œuvre désigne le produit de l'activité. La tradition ouvrière du chef-d'œuvre des compagnons ainsi que les réflexions d'un créateur comme Paul Valéry (Gingras, 2000) nous rappellent que l'œuvre est toujours double, car la production de quelque chose est toujours aussi une production de soi. Pour Hannah Arendt (1988) comme pour l'ensemble de la tradition critique, l'aliénation du travail tient en grande partie à l'idéologie techno-économique moderne qui veut réduire l'activité humaine à la seule dimension du travail-labeur en occultant ses dimensions d'interaction sociale et d'œuvre créatrice. De ce point de vue, les différents mots qui désignent le travail, l'emploi, la profession et le métier ne sont pas d'égale valeur<sup>1</sup>.

Les souffrances majeures qui sont vécues actuellement dans le monde du travail sont dues à la gestion technologique des praticiens (Dejours, 1993, 2009). L'organisation technologique des emplois produit de la souffrance parce qu'elle nie et dévalorise le travail réel qui est précisément l'intelligence vivante qui permet aux praticiens de faire face aux imprévus, pour combler sans cesse l'écart qui existe entre la tâche prescrite et la tâche réelle. À la différence de l'art de faire qui relève des sciences de l'autonomie, la technologie relève de la programmation et des sciences de la commande. La technologie est la généralisation formalisée et standardisée d'un processus (le plus souvent copié sur la pratique). Dans le mot technologie, le suffixe « logie » implique une définition formelle qui vise la reproduction standardisée. La technologie remplace la qualité sensible de la présence et l'intelligence créatrice du geste par la répétition standardisée qui vise la reproduction identique par la mécanique et l'automatisation.

#### **PERTINENCE PERSONNELLE : UN PROCESSUS DE CONSCIENTISATION**

Dans son ouvrage fondamental, « Le praticien réflexif » Donald Schön montre que le modèle des sciences appliquées peut résoudre les problèmes des situations stables mais ne permet

<sup>1</sup> *Emploi* vient du mot *employer* : faire usage de, le fait d'user de quelqu'un, le mot désigne ce à quoi une personne est employée et a pris au XXe siècle le sens de fonction et de valeur économique. L'emploi réfère à la dimension du travail-labeur.

Le mot *profession* vient du latin *professio* : déclaration publique, il renvoie à l'idée de se déclarer ouvertement, de se donner comme, d'où l'idée d'état, de condition, de métier. La profession se situe davantage sur la dimension d'interaction sociale de l'activité humaine.

L'origine du mot *métier* est double. Le *mestier* tient du mystère et du ministère. Le *métier*, c'est à la fois le mystère de la personne et son ministère, son service aux autres.

pas de rendre compte de l'intelligence des praticiens expérimentés dans des situations complexes et instables, comme c'est le cas pour les musiciens de jazz qui improvisent en groupe ou pour des enseignants, des formateurs, des psychosociologues qui doivent interagir en temps réel avec un groupe de personnes. Pour réfléchir l'agir de ces praticiens expérimentés, Schön propose un renversement de paradigme avec une « épistémologie de l'agir »<sup>2</sup> qui tente d'explorer le savoir caché dans l'agir des praticiens.

Pour lui, le caractère tacite du « savoir en cours d'action » se caractérise par : des gestes que l'on fait spontanément sans avoir besoin d'y réfléchir, dont on ignore souvent comment on les a appris, et dont on ne peut pas décrire le savoir qui les expliquerait (Polanyi, 1966). Les savoirs en action se construisent dans le flux de l'expérience à partir d'une base réflexe. Ils sont largement automatisés et semi-conscients.

Ces caractéristiques ne sont pas des « défauts ». C'est, bien au contraire, parce que les savoirs-en-action sont tacites (semi-conscients), qu'ils reposent sur un répertoire de situations mémorisées dans l'expérience et de structures incorporées par l'habitude, qu'ils sont capables d'être pertinents dans le flux de l'action. Ces caractéristiques *fondent la pertinence* de ces savoirs qui doivent s'ajuster immédiatement aux variations des situations rencontrées. Que le savoir d'expérience consiste à savoir faire du vélo, savoir lire, savoir apprendre ou savoir enseigner, sa pertinence consiste justement à ne pas occuper toute la conscience. On reconnaît par exemple, un conducteur ou un musicien expérimenté au fait qu'ils ne « pensent » pas à ce qu'ils font et qu'ils peuvent ainsi accorder leur attention à l'harmonie générale ou à l'émotion au plus profond d'eux-mêmes. Le savoir en action laisse l'énergie et la conscience de l'acteur disponibles pour appréhender les fluctuations de la situation.

Dans l'action, le praticien réflexif dispose de tout son répertoire de situations mémorisées par l'expérience qui opèrent comme des « *métaphores génératrices* » de sens (Schön, 1994, p. 321). Tout en agissant, il associe des situations déjà vécues à la situation inédite qu'il rencontre afin de trouver la situation d'expérience qui donnera sens à la situation présente de manière efficace. Ce travail incessant de *lecture* de la situation reste semi-conscient, lorsqu'il est efficace, en permettant ainsi la poursuite de l'action. Il ne devient conscient que lorsque la situation *résiste* au savoir-faire du praticien. Il doit alors enclencher une réflexion *dans* l'action, voire même parfois s'arrêter d'agir pour réfléchir *sur* l'action et analyser la situation consciemment.

En plus de ces « savoirs en cours d'action », les praticiens disposent aussi d'une capacité à « réfléchir en cours d'action ». Cette réflexion en cours d'action doit être rapide puisqu'elle est prise dans le flux de l'événement et ne doit pas être confondue avec la « réflexion sur l'action » qui peut avoir lieu après coup, à « tête reposée » lorsque le praticien opère un retour réflexif sur un moment d'intervention. Une des méthodologies de recherche de Schön consistait à filmer des praticiens et à analyser avec eux des situations où ils avaient réussi, soit à innover dans leur pratique soit à vaincre une difficulté. Schön demandait aux praticiens de faire une narration chronologique de leur action en décrivant « *le savoir et la réflexion-*

---

<sup>2</sup> Schön D. 1996, « À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes » dans Barbier (éd.) *Savoirs théoriques et savoirs d'action*, Paris : PUF, pp.201-222.

en-action qui les avaient menés au succès» (Schön 1996, p.214). Cette investigation réflexive se fait en groupe où les praticiens confrontent leurs différentes hypothèses pour expliquer leurs savoirs-en-action.

À la suite de Schön, Yves St-Arnaud et Alexandre Lhotellier ont développé une démarche praxéologique qui « vise à dégager le savoir compris dans l'action » (Lhotellier & St-Arnaud, p.95) et à développer une présence au sens de l'agir<sup>3</sup>.

#### DES DÉMARCHES POUR PASSER DU SAVOIR TACITE À UNE PRISE DE CONSCIENCE EXPLICITE

Le praticien compétent est celui qui “sait” faire le bon geste au bon moment, il peut saisir le kairos, le moment opportun pour faire le geste décisif. Le mythe grec de *mètis* illustre cette relation entre l'intelligence développée par la pratique et l'occasion favorable. *Mètis* est la déesse de l'intelligence pratique. Rusée et polymorphe, elle est la capacité à saisir l'instant décisif (*kairos*). Les Grecs avaient déjà noté que la *mètis* est une intelligence de l'ombre qui ne vit que dans le *clair-obscur*, elle ne se connaît pas elle-même (Detienne & Vernant, 1974).

Le savoir pratique est capable de répondre de manière pertinente dans l'immédiateté du flux des événements parce qu'il est un savoir *incorporé*. Mais alors, comment explorer ce savoir tacite incorporé dans les micro-situations concrètes vécues par les praticiens ? Comment le conscientiser ? Comment le décrire ? Comment passer du tacite à l'explicite ? Les différentes méthodes développées pour explorer le savoir pratique (Clôt, 2001 ; Galvani, 2020 ; Perrenoud, 2001 ; Schön, 1994 ; Vermersch, 2011) se sont constituées en respectant les caractéristiques propres de ce type de savoir :

1. description des phénomènes vécus en privilégiant la mémoire sensori-motrice concrète,
2. attention aux contextes, aux situations singulières dans lesquels s'inscrit la pertinence du geste,
3. globalité vécue : pensées, actions, intentions, conceptions, émotions, valeurs, etc.

Après avoir obtenu la description d'une situation de pratique singulière et contextualisée, l'étude des pratiques suppose généralement une phase d'analyse et d'interprétation en dialogue avec les praticiens eux-mêmes.

Malgré leurs différences, toutes ces méthodes ont en commun d'étudier la pratique, à partir de l'expérience vécue dans des situations concrètes et singulières. Elles visent à comprendre comment le praticien invente dans l'instant des actions pertinentes face aux défis imprévisibles des événements.

#### CONSCIENTISER L'ACTE RÉUSSI POUR EXPLICITER L'INTELLIGENCE PRATIQUE

Pierre Vermersch s'est intéressé à la possibilité de prendre conscience des savoirs cachés dans l'agir en développant la technique d'entretien d'explicitation (Vermersch, 2011). Il reprend le processus de prise de conscience étudié par Piaget avec la perspective

<sup>3</sup> La démarche praxéologique est abordée plus spécifiquement par Jean-Marc Pilon dans cet ouvrage.

phénoménologique de Husserl. Les savoirs cachés dans l'agir ne sont pas « inconscients » au sens psychanalytique, ils sont seulement semi-conscients ou pré-réfléchis. Il est donc possible d'en prendre conscience en suivant différentes étapes. Tout d'abord en s'appuyant sur l'*acte réfléchissant*, c'est-à-dire la capacité de remémoration. Nous expérimentons tous l'acte réfléchissant lorsqu'un événement revient à notre esprit à partir de notre mémoire sensorimotrice<sup>4</sup> : nous re-voyons des images, nous ré-entendons des sons ou des paroles, nous re-sentons des sensations ou des émotions, nous re-vivons des gestes (physiques ou mentaux). Dans l'acte réfléchissant, c'est l'expérience elle-même avec son contenu sensorimoteur qui se réfléchit dans le miroir de la conscience.

Pour accompagner l'acte réfléchissant, la technique d'entretien d'explicitation va stimuler la mémoire sensorimotrice en utilisant des questions tournées vers l'action, les gestes, les perceptions, les sensations corporelles<sup>5</sup>. Cette technique, bien que simple, nécessite un apprentissage poussé, car elle est « contre-intuitive ». Dans un monde dominé par la technologie nous sommes en effet à parler de nos pratiques en termes de cause et d'effet, de généralités et de principes. Pour déjouer cette tendance, l'entretien d'explicitation évite totalement les questions causales (pourquoi as-tu fait cela ?) de même que les jugements ou les évaluations. Au contraire, les questions se centrent sur la dimension procédurale de l'action, son déroulement, en suivant la boucle perception-action : « comment as-tu fait ? » Comment as-tu perçu que... », etc.

### **La prise de conscience suppose une suspension de l'intentionnalité**

L'approche phénoménologique est basée sur le fait que la *conscience ordinaire est intentionnelle*. La partie consciente du moi (ego) est en général occupée (et préoccupée !) par ses buts et ses intentions égocentriques. La conscience est mobilisée par la survie de l'organisme et le maintien de l'homéostasie (état d'équilibre). La conscience intentionnelle recherche constamment les expériences jugées agréables et cherche à éviter les douleurs, les manques et la souffrance. La conscience intentionnelle se concentre sur les indices qui permettent de diriger l'action en fonction des buts recherchés. La conscience intentionnelle est une conscience restreinte. Pour que le phénomène vécu de l'expérience soit conscientisé, il faut opérer une suspension de cette intention.

Pour illustrer l'importance de la suspension de l'intention dans la prise de conscience des phénomènes vécus, on peut imaginer l'expérience d'un randonneur dans un environnement inconnu. Si l'heure est tardive et que le randonneur se trouve loin de son étape, ou pire encore s'il est un peu égaré, il est probable que sa conscience intentionnelle se trouvera concentrée dans une perception restreinte des éléments pertinents pour arriver au plus vite et au moindre effort. Au contraire, on comprend que sa conscience du phénomène vécu serait très différente

---

<sup>4</sup> Un des exemples les plus connus est sans doute celui de la « madeleine de Proust ». Dans son roman « À la recherche du temps perdu », Proust décrit comment des souvenirs d'enfance oubliés lui sont soudainement revenus à la conscience de manière très vive au moment où il croquait dans une madeleine dont l'odeur et la saveur étaient identiques à celles que faisait sa tante Léonie.

<sup>5</sup> Cette dimension de l'entretien d'explicitation a été inspirée par les travaux d'Erikson sur l'hypnose. Pour plus de développement voir Vermersch *l'entretien d'explicitation* (2011).

s'il décidait de faire halte et de se reposer : sa perception du paysage et de son propre état intérieur lui apparaîtrait alors de manière beaucoup plus subtile et profonde<sup>6</sup>.

On peut illustrer ce processus par l'expérience que chacun a pu faire de regarder un film ou de lire un roman pour la seconde fois. Lors de la première vision, nous sommes pris par le suspens de l'intrigue. Identifiée aux personnages et aux situations, notre conscience intentionnelle se focalise sur les indices qui annoncent une issue favorable ou défavorable de l'intrigue. Au contraire, lors d'une seconde vision, la conscience étant moins prise par l'intrigue dont elle connaît déjà l'issue, on découvre alors des personnages de second plan que l'on n'avait pas remarqués la première fois (bien qu'on les ait vus). On découvre des répliques que l'on avait écoutées sans les entendre. On découvre même des scènes entières qui semblent nous avoir échappé à la première vision.

Le moi n'est qu'une partie restreinte de la conscience, il produit l'intentionnalité à partir de la mémoire des expériences passées, jugées agréables ou désagréables. La conscience intentionnelle égocentrique est essentiellement discursive, c'est une conscience verbale qui opère sous forme d'un dialogue intérieur. Elle se limite aux éléments et indices qu'elle juge nécessaires à la réalisation de ses intentions. Dans notre action quotidienne, une grande partie de nos perceptions et de nos gestes se font sans être conscientisés bien que nos sens, notre corps et notre cerveau les perçoivent et les enregistrent.

Par exemple, lorsqu'un enseignant donne un cours pour la première fois, sa conscience intentionnelle se trouve presque entièrement mobilisée par l'intention d'exprimer correctement et complètement le contenu préparé ; il peut se faire qu'il reste peu d'attention libre pour les personnes auxquelles il s'adresse.

### **Le paradigme de l'activité**

Plusieurs recherches issues de différents champs convergent pour proposer ce qu'on peut appeler un *paradigme de l'intelligence en acte*.

*Le geste fournit un paradigme, celui de l'intégration. Il naît d'un processus que j'appellerai le « travail d'intégration » et se développe ensuite par une intégration de plus en plus complète de l'activité. Le basculement est l'un des moments de cette progression.*  
(Billeter, 2012, p.18)

Les travaux de Varela en sciences cognitives ont montré que toute compréhension est une *énaction* c'est-à-dire une émergence bio-cognitive constituée par l'interaction sensorimotrice (Maturana et Varela, 1994 ; Varela 1993, 2004).

Lorsque l'on apprend une nouvelle activité, comme faire du vélo ou jouer de la guitare, la conscience se trouve provisoirement complètement absorbée par le contrôle des gestes. Ce

---

<sup>6</sup> Lors de mes expériences en forêt avec des amis amérindiens au Québec, ils m'ont souvent répété que la première chose à faire lorsque l'on se perd est de s'arrêter et de s'installer confortablement. La recherche effrénée de son chemin n'est souvent qu'une manière de se perdre encore plus profondément avec des conséquences parfois désastreuses.

n'est qu'au fur et à mesure que le geste s'intègre. Lorsqu'un musicien a suffisamment intégré les gestes dans son corps, ils semblent s'effectuer d'eux-mêmes. La conscience devient alors comme spectatrice, une présence attentive à l'ensemble des éléments qui supportent le geste.

*À chaque étape de sa progression, l'activité consciente du musicien se concentre sur l'intégration qui est en train de se faire. Sa conscience embrasse autant que possible les divers mouvements appelés à s'unir. Quand le geste apparaît et qu'il devient naturel, elle s'étend peu à peu aux ressources plus amples qui doivent soutenir son jeu. Elle s'étend vers le bas, éclairant des régions plus reculées de l'activité du corps. Le musicien devient progressivement spectateur de sa propre activité. Il la voit de mieux en mieux. Il la voit par l'effet d'une sorte de dissociation interne. Cette vision concerne un phénomène que nous pouvons observer dans tous nos gestes, même les plus simples. (Billeter, 2012, p.20)*

Les praticiens de haut niveau connaissent cette attention flottante qui est une présence à la situation extérieure en même temps qu'une conscience intérieure des gestes, sensations corporelles, émotions et résonances symboliques existentielles.

#### **L'INTELLIGENCE PRATIQUE (MÉTIS) SE RÉVÈLE AU CŒUR DES MOMENTS DÉCISIFS (KAÏROS)**

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

Dans l'Antiquité grecque ont identifié cette intelligence de l'agir par la déesse *Mêtis* qui agit dans l'ombre et le clair-obscur. La *mêtis* permet à la personne expérimentée de saisir le kairos pour *faire le bon geste au bon moment* (Denoyel, 1999, 2002, 2003, 2009 ; Detienne & Vernant, 1993). La *mêtis* est un art-de-faire (Certeau, 1990) singulier qui se développe par l'incorporation des multiples situations rencontrées dans l'expérience (Courtois & Pineau 2014 ; Denoyel, 2002, 2009, 2014 ; Galvani, 2011a, 2020).

*La mêtis mise en effet sur un temps accumulé (...) mais sa mémoire reste cachée jusqu'à l'instant où elle se révèle, au « moment opportun » (...) L'éclair de cette mémoire brille dans l'occasion. Encyclopédique par la capacité qu'a la mêtis d'y cumuler des expériences passées et d'y inventorier des possibles, l'occasion loge tout ce savoir sous le volume le plus mince. Elle concentre le plus de savoir dans le moins de temps. Réduite à son plus petit format, en un acte métamorphosant la situation, cette encyclopédie concrète tient de la pierre philosophale. (Certeau, 1990/126)*

La *mêtis* est une intelligence de l'agir sensible, elle apparaît « *en creux, immergée dans une pratique qui ne se soucie, à aucun moment d'explicitement sa nature* » (Detienne & Vernant 1993/9). La *mêtis* est une intelligence de l'immersion et de la fusion de la personne dans son milieu. Parce qu'elle ne passe pas par la conscience discursive, elle peut agir dans l'immédiat : elle est la seule capable de saisir le moment décisif et opportun du kairos.

*La mêtis est bien une forme d'intelligence et de pensée, un mode de connaître (...) qui combine le flair, la sagacité, la prévision, la souplesse d'esprit, la feinte, l'attention vigilante, le sens de l'opportunité, des habiletés diverses, une expérience longuement acquise ; elle s'applique à des réalités fugaces, mouvantes, déconcertantes et ambiguës qui ne se prêtent ni à la mesure précise, ni au calcul exact, ni au raisonnement rigoureux. (Détienne et Vernant, p.10).*

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

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

C'est dans les *kairos*, les moments clés et décisifs, que cette intelligence de l'agir singulière se révèle le plus intensément. C'est donc dans ces *kairos* qu'il est possible d'observer, de décrire et de comprendre l'intelligence pratique et son autoformation expérientielle (Galvani, 2020).

#### LE TACT DU GESTE : UNE ÉTHIQUE DU FAIRE-FACE IMMÉDIAT

Dans son livre dense et lumineux, Francisco Varela montre que l'éthique relève surtout d'un savoir-faire en situation (Varela, 2004). Cette sagesse pratique n'est pas l'application de savoirs ou de règles éthiques mûrement réfléchis mais dépend au contraire d'un acte de faire-face immédiatement, avec tact, qui naît d'une vie attentive.

L'intelligence pratique est constituée par un répertoire quasi illimité de gestes et d'habitudes pratiques, de tours de main. C'est une *disposition à agir* incorporée dans des *micro-identités* répondant aux *micro-situations* qui composent l'expérience quotidienne. Le praticien expérimenté agit sans avoir à y réfléchir, il n'a pas besoin d'analyser et de chercher le bon comportement. Le savoir pratique relève du comportement éthique ; c'est un *savoir faire face immédiat*, capable de répondre instantanément au flux des événements (Varela, 2004, p.18).

Le *savoir faire face immédiat* émerge spontanément sans qu'il y ait une délibération, ni distinction entre un « moi qui observe et l'objet de l'action ». C'est précisément parce qu'il est une forme d'oubli de soi dans la présence totale à l'acte que le savoir faire face immédiat de l'intelligence pratique est capable de répondre instantanément au flux des événements (Varela, 2004, p. 18).

Pour Michel de Certeau, le tact relève de l'éthique et de l'esthétique de l'art-de-faire. (De Certeau, 1990, p.110). Le mot tact désigne le sens du toucher et aussi la délicatesse et la justesse dans les relations humaines. Avoir du tact c'est être capable de ressentir les difficultés, les souffrances, et pouvoir s'y adresser sans les brusquer. L'éthique du tact c'est



la capacité à aborder le point le plus essentiel sans heurter ni blesser l'autre. Le tact est un toucher délicat qui ne pèse pas. Dans la tradition herméneutique,<sup>7</sup> le tact est la caractéristique de la formation de soi et de la sagesse pratique (phronesis) (Gadamer, 1996). Le tact c'est l'éthique de la sagesse pratique, c'est l'aptitude éthique à discerner l'essentiel de ce qui se joue dans le moment et la capacité de l'aborder avec sensibilité.

## RÉFÉRENCES

- Arendt H. (1988). *La condition de l'homme moderne*, Paris, France : Agora.
- Billeter, J.-F. (2012). *Un paradigme*. Paris, France : Allia.
- Certeau, M. D. (1990). *L'invention du quotidien (tome 1): Arts de faire*. Paris, France : Gallimard.
- Clôt, Y. (2001). *Entretiens en auto-confrontation croisée. Éducation Permanente, Clinique de l'activité et pouvoir d'agir*, n°146.
- Courtois, B., Pineau, G. (dir.). (1991). *La formation expérientielle des adultes*. Paris, France : La Documentation Française.
- Dejours, C. (1993). Intelligence pratique et sagesse pratique : deux dimensions méconnues du travail réel. *Éducation Permanente, Comprendre le travail*, (116), 47-70.
- Dejours, C. (2009). *Travail vivant : travail et émancipation*. Paris, France : Payot.
- Denoyel, N. (1999). Alternance tripolaire et raison expérientielle à la lumière de la sémiotique de Peirce. *Revue Française de Pédagogie*, (128), 35-42.
- Denoyel, N. (2000). *Le biais du gars, la mètis des Grecs et la raison expérientielle*. Villeneuve d'Ascq, France : Presses universitaires du Septentrion.
- Denoyel, N. (2002). Pour une approche interactionnelle de l'autoformation : raison expérientielle et éc(h)oformation. Dans A. Moisan et P. Carré (dir.), *L'autoformation, fait social?* (393-406). Paris, France : L'Harmattan.
- Denoyel, N. (2003). Alternance, raison expérientielle et pédagogie du dialogue. Dans N. Denoyel et al. *L'alternance, une pédagogie de la rencontre*. Paris, France : UNMFREO.
- Denoyel, N. (2014). La délibération, tournant interlocutif de l'expérience. *Éducation permanente : formation expérientielle et intelligence en action*, (198), 155-166.
- Denoyel, N., Pesce, S. (2009). Raison expérientielle et habitude d'action pratique: les ingénieries réflexives sous l'angle de l'interprétant. Dans C. Guillaumin, S. Pesce et N. Denoyel (dir.). *Pratiques réflexives en formation: ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris, France : L'Harmattan col, Interfaces et Transdisciplinarité.
- Detienne, M., Vernant, J.-P. (1974). *Les ruses de l'intelligence : La mètis des Grecs*. Paris, France : Flammarion.
- Gadamer, H. G. (1996). *Vérité et Méthode, les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris, France : Seuil.
- Galvani P. (2020). *Autoformation et connaissance de soi : une méthode de recherche-formation expérientielle*, *Chronique Sociale*.

---

<sup>7</sup> *La tradition herméneutique en sciences humaines considère que l'acte de comprendre est situé historiquement ; comprendre c'est toujours interpréter.*

- Galvani, P. (2004a). Explorer le sens de nos expériences en recherche-formation. Dans C. Héber-Suffrin (coord.). *Quand l'université et la formation réciproque se croisent : histoires singulières et histoire collective de formation* (283-304). Paris, France : L'Harmattan.
- Galvani, P. (2004b). L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles. Dans la revue *Interaction* 9 (2), (95-122). Québec.
- Galvani, P. et al. (dir.) (2011a). *Moments de formation et mise en sens de soi* (69-96). Paris, France : L'Harmattan.
- Gingras, J.-M. (2000). Un cas méconnu d'autoformation, Paul Valéry dans ses cahiers. Dans R. Foucher et M. Hrimech (dir.). *L'autoformation dans l'enseignement supérieur* (145-160). Montréal, Québec : Éditions Nouvelles.
- Guillaumin, C., Pesce, S. et Denoyel, N. (dir.) (2009). *Pratiques réflexives en formation, ingéniosités et ingénieries émergentes*. Paris, France: L'Harmattan, préface J.P. Boutinet.
- Lhotellier, A. et St-Arnaud, Y. (1994). Pour une démarche praxéologique. Dans la revue *Nouvelles Pratiques Sociales*, 7(2), 93-109.
- Maturana, H. et Varela, F. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris, France : Addison-Wesley.
- Morin, E. (2008). *La méthode*. Paris, France : Seuil.
- Perrenoud, P. (2001). *Développer la pratique réflexive dans le métier d'enseignant*. Paris, France: ESF.
- Piaget, J. (1974). *Réussir et comprendre*. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Pineau, G. (2009). Les réflexions sur les pratiques au coeur du tournant réflexif. Dans C. Guillaumin,, S. Pesce et N. Denoyel (dir.), *Pratiques réflexives en formation : ingéniosité et ingénieries émergentes*. Paris, France : L'Harmattan.
- Polanyi, M. (1958). *Personal Knowledge: Towards a post-critical philosophy*. Chicago, États-Unis: University of Chicago Press
- Polanyi, M. (1966). *The Tacit Dimension*. London, Royaume-Uni: Routledge. Chicago, États-Unis: University of Chicago Press. ISBN 978-0-226-67298-4. 2009 reprint).
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif, à la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Montréal, Québec : Éditions Logiques.
- Schön, D. (1998). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique dans l'éducation des adultes. Dans J.-M. Barbier (dir.). *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (201-222). Paris, France : Presses universitaires de France.
- Varela, F. (2004). *Quel savoir pour l'éthique : Action, sagesse et cognition*. Paris, France : La découverte.
- Varela, F., Thompson, E., et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : Sciences cognitives et expérience humaine*. Paris, France : Seuil.
- Vermersch, P. (2011, première édition 1996). *L'entretien d'explicitation*. Paris, France : ESF.