

RESEARCH OUTPUTS / RÉSULTATS DE RECHERCHE

La mosaïque de l'enseignement agricole ?

Braida, Loïc

Published in:

Présences : Revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales

Publication date:

2020

Document Version

le PDF de l'éditeur

[Link to publication](#)

Citation for pulished version (HARVARD):

Braida, L 2020, 'La mosaïque de l'enseignement agricole ? Entre formation, éducation et développement personnel', Présences : Revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales, VOL. 13, 3, p. 53-74.

General rights

Copyright and moral rights for the publications made accessible in the public portal are retained by the authors and/or other copyright owners and it is a condition of accessing publications that users recognise and abide by the legal requirements associated with these rights.

- Users may download and print one copy of any publication from the public portal for the purpose of private study or research.
- You may not further distribute the material or use it for any profit-making activity or commercial gain
- You may freely distribute the URL identifying the publication in the public portal ?

Take down policy

If you believe that this document breaches copyright please contact us providing details, and we will remove access to the work immediately and investigate your claim.

Revue transdisciplinaire d'étude des pratiques psychosociales

Présences

Volume 13 2020

Sommaire

| | |
|--|----|
| Table des matières..... | 3 |
| Connaissance et territoire, entre distance et proximité (Martine Lani-Bayle)..... | 5 |
| Auto-ethnographie d'une femme de terre : parcours épistémologique et méthodologique d'une praticienne-chercheure (Sarah-Maria LeBlanc)..... | 17 |
| La réhabilitation des jardins de Patrick Geddes à Montpellier : un apprentissage au contact de la nature et de l'histoire. (Sabine Kraus)..... | 41 |
| La mosaïque de l'enseignement agricole? Entre formation, éducation et développement personnel... (Loïc Braïda)..... | 53 |
| Approche initiatique du récit de vie (Pascale Bergeron)..... | 75 |

La revue Présences a été créée par le comité de programme de la maîtrise en étude des pratiques psychosociales de l'Université du Québec à Rimouski (UQAR) pour diffuser les recherches effectuées par les praticiens-chercheurs ayant rédigé leur mémoire de maîtrise en étude des pratiques psychosociales. L'expérience a montré que les recherches menées sur leurs propres pratiques par ces intervenants expérimentés sont souvent à la pointe des préoccupations des milieux professionnels.

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

Directeur de publication : Pascal Galvani pascal_galvani@uqar.ca

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

TABLE DES MATIÈRES

| | |
|--|-----------|
| Table des matières | 3 |
| Connaissance et territoire, entre distance et proximité (Martine Lani-Bayle) | 5 |
| 1. <i>Sur le chemin de la compréhension des « territoires apprenants »</i> | 6 |
| 2. <i>Vers une « pédagogie éco-relationnelle » ou pédagogie environnementale-dialogique</i> | 10 |
| 3. <i>L'enseignement, dans ce rapport espace/connaissance</i> | 11 |
| Bibliographie..... | 14 |
| Auto-ethnographie d'une femme de terre : parcours épistémologique et méthodologique d'une praticienne-chercheuse (Sarah-Maria LeBlanc) | 17 |
| <i>Introduction</i> | 17 |
| 1. <i>Épistémologie de ma recherche</i> | 18 |
| 2. <i>Méthodologies</i> | 21 |
| 3. <i>Outils de production de données</i> | 27 |
| 4. <i>De l'interprétation à la systématisation</i> | 31 |
| <i>Conclusion</i> | 36 |
| <i>Références bibliographiques citées dans cet article</i> | 37 |
| La réhabilitation des jardins de Patrick Geddes à Montpellier : un apprentissage au contact de la nature et de l'histoire. (Sabine Kraus) | 41 |
| <i>Introduction et contexte</i> | 43 |
| <i>Enquête : diagnostic avant traitement</i> | 45 |
| <i>Moyens de traitement : la culture et l'éducation</i> | 47 |
| <i>Conclusion</i> | 51 |
| La mosaïque de l'enseignement agricole? Entre formation, éducation et développement personnel... (Loïc Braïda) | 53 |
| <i>Introduction</i> | 53 |
| 1. <i>Les visées systémiques et intégratives de l'enseignement agricole</i> | 54 |
| 2. <i>L'enseignement agricole pourrait être considéré comme un dispositif de remédiation</i> ... 57 | |
| 3. <i>... Ou une entreprise de re-construction de l'équilibre de chacun</i> | 58 |
| 4. <i>Rapport au savoir et système de compétences</i> | 60 |
| 5. <i>Former des professionnels équilibrés : un projet multi-acteurs</i> | 63 |
| 6. <i>Ce que le Dispositif National d'Appui contribue à faire évoluer</i> | 66 |
| <i>Conclusion</i> : | 70 |
| <i>Bibliographie</i> | 72 |
| Approche initiatique du récit de vie (Pascale Bergeron) | 75 |
| <i>Introduction</i> | 75 |
| <i>De la construction de sens et de transformation de soi au cœur de l'existence humaine</i> | 76 |
| <i>Faire de la recherche, être en recherche : le projet à l'origine de ma pratique du récit de vie</i> | 77 |
| <i>L'approche initiatique : un cadre théorique pour l'analyse du récit</i> | 79 |

| | |
|---|----|
| <i>Pour une approche initiatique de son récit de vie : les contours d'une pratique d'interprétation et de traitement du récit</i> | 81 |
| <i>Intentions et conditions préalables au travail d'analyse initiatique</i> | 84 |
| <i>Sur la piste de ce qui n'a pas encore été accompli et des dons reçus</i> | 84 |
| <i>Honorer, remercier, pardonner un chemin de renouvellement</i> | 86 |
| <i>Conclusion</i> | 87 |
| <i>Références bibliographiques</i> | 88 |

CONNAISSANCE ET TERRITOIRE, ENTRE DISTANCE ET PROXIMITÉ¹
(MARTINE LANI-BAYLE)



Martine Lani-Bayle

www.lanibayle.com

Psychologue clinicienne de 1974 à 1994. Puis Maître de conférences et Professeure en Sciences de l'éducation à l'université de Nantes, émérite depuis 2018. Recherches, dans une perspective « clinique-dialogique, sur les effets, à tous âges, de la narration et de l'écriture de l'expérience de vie (ordinaire à extrême) en lien avec le rapport au savoir et la formation. Croisements internationaux, nombreuses publications.

Résumé

Si la notion de « territoire apprenant » est récemment entrée dans notre vocabulaire, que signifie-t-elle alors que classiquement, c'est avant tout près de chez soi, à l'école et dans les livres, que l'on apprend ?

Nous proposerons une réflexion sur ces thèmes en des lieux et à des âges différents, montrant comment composer dans la formation entre ce qui est au plus proche de nous et ce qui est lointain, voire inaccessible.

Ceci nous conduira à explorer une « pédagogie environnementale-dialogique ».

Abstract

If the notion of « learning territory » has recently entered our vocabulary, which does it mean while classically, it is above all close to home, at school and in the books, that we learn?

We will propose a reflection on these themes and places at different ages, showing how to compose in training between what is closest to us and what is distant or inaccessible.

It will lead us to explore an « environmental-dialogical pedagogy ».

« La politique de la complexité ne se limite pas au "penser globalement et agir localement", elle s'exprime dans le double couple pensée globale/action locale, pensée locale/action globale. La pensée planétaire cesse d'opposer l'universel et le concret, le

¹ Cette réflexion a fait l'objet d'une présentation à l'Université de Kyoto le 11 mars 2011, au moment même du tremblement de terre... Dès le mois de juin, un collègue de l'Université de Kobe, Makoto Suemoto, proposait une conférence sur « tremblement de terre et formation des adultes ».

général et le singulier : l'universel est en même temps singulier, c'est l'univers cosmique et concret, c'est l'univers terrestre. » Edgar Morin (2003, p. 148)

Au départ nomade, avant d'inventer les frontières, l'homme est parti d'Afrique pour se répartir de par le monde, cherchant ailleurs, de plus en plus loin, des conditions d'existence rêvées comme plus favorables pour assurer sa survie, sans trop d'intempéries ou de risques. Il a marché, marché après le temps et le gibier... Puis, lassé sans doute, inventant l'élevage et l'agriculture il est devenu sédentaire (cf. Martine Lani-Bayle et Éric Milet 2012). Peu à peu il a proliféré, malgré un très fort taux de mortalité. L'homme a pourtant contribué à l'accroître, tuant ses congénères pour des questions de territoire : la place de l'autre est toujours la meilleure. Malgré tout, la population globale a continué d'augmenter.

L'espace s'est rempli. Et il s'est peu à peu épuisé pour assurer l'énergie nécessaire à la subsistance de tous et au confort de quelques-uns. Peu respecté, il s'est sali et gravement pollué.

Maintenant, les frontières ne contiennent plus les nuisances de chacun et la mobilité est répartie de plus belle, accentuée par les moyens techniques mais aussi par des problèmes climatiques nouveaux, autant que politiques, toujours : la mondialisation a pris le dessus, sinon l'humanisation, toujours largement en panne. Quelle place alors pour le local face au global ? Et quelles leçons ?

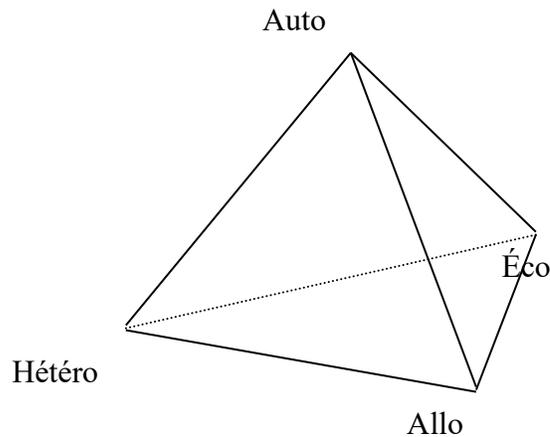
1. SUR LE CHEMIN DE LA COMPRÉHENSION DES « TERRITOIRES APPRENANTS »

« L'école sans doute n'a pas fini de se réformer, mais elle reste la meilleure chance face à toutes les formes de barbarie qui menacent nos adolescents. Être un homme, n'est-ce pas aller vers plus d'humanisation, aller vers plus de culture et s'enrichir de cultures différentes qui rapprochent les hommes ? » Madeleine Natanson (1998, p. 91)

Au fil de ses déplacements entre proximité et distance se pose une question à l'homme : comment apprend-on ? Comment fait-il connaissance avec son environnement, avec le monde (et le Monde) ?

Dès 1762 dans *l'Émile*, Jean-Jacques Rousseau a introduit une distinction que Gaston Pineau a reprise (1986 p. 139) entre les apprentissages qui nous viennent des autres humains (*hétéro*) ; ceux que l'on se donne à soi-même (*auto*) ; et ceux qui nous sont inspirés par la nature, l'environnement (*éco*). Si l'on y adjoint comme je le propose maintenant ceux que les structures, les programmes et autres algorithmes nous imposent (*allo*), et si l'on met en résultante les apprentissages que l'on se donne à soi-même (*auto*) – ce qui donne du volume à cette représentation triangulaire basique – cela place l'environnement en bonne position, auprès des enseignants et des programmes, pour contribuer à notre formation et à notre prise de connaissance du monde dans lequel nous vivons.

La pyramide de la formation



Il y aurait donc bien un lien inaltérable et indissociable entre la connaissance et le territoire de vie, au plus proche de la personne.

Pour le mettre en évidence, nous allons partir d'exemples donnés par des situations concrètes et expérimentées.

L'exemple de Paimboeuf

J'ai eu l'occasion de participer, au cœur d'une classe de 4^e du collège de Paimbœuf en Loire Atlantique (cf. *Chemins de formation* n° 7, 2004, pp. 190 à 194), à un cours intitulé, en hommage à Jules Verne – mémoire locale oblige – « Voyage au centre de l'estuaire ». L'équipe ayant initié cette expérience étonnante l'associe, selon ses propres termes, à une expédition alliée à une enquête policière, dans le but de favoriser une approche globale « ville et environnement » *via* l'approche expérientielle de l'eau et de la terre – avec comme liens les mots.

Nous sommes en février. Une douce moiteur embuée s'élève dans la classe où sont réunis 24 élèves, en majorité des garçons plutôt tapageurs, avec 6 adultes : l'enseignante d'histoire-géographie dont c'est le cours ; celle de français impliquée pour la correction des textes produits (journaux de bord et récits des déplacements) et qui, n'ayant pas cours elle-même à cette heure, en a profité pour se joindre au groupe, par intérêt, plutôt que de se réfugier dans la salle de professeurs ; deux animateurs à l'origine de ce projet ; une stagiaire ; moi-même en observatrice. L'objectif de ces quelques séances réparties au cours de l'année : inviter ces adolescents, désabusés pour la plupart et en inintérêt scolaire massif, à créer entre gens, temps et lieux, des relations articulant liens sociaux et liens de connaissance.

Le point de départ de l'aventure est une visite accompagnée de leurs propres lieux de vie. Un territoire borné par la Loire proche de son embouchure avec vue imprenable, sur l'autre rive, des raffineries de Donges ; vers l'amont se situe la métropole de Nantes ; vers l'estuaire se profile le barrage d'un large pont ouvrant vers la Bretagne pour qui le passe, vers la Vendée pour qui le dépasse ; avec, au fond, l'océan rythmant le temps de ses marées qui apportent du sel d'un côté, repoussent le sable ligérien de l'autre.

Sur cette rive sud-Loire, Paimbœuf, mémoire et avant-scène de l'espace estuarien, est un lieu chargé d'histoire, ancien port de Nantes avant que Saint-Nazaire ne prenne le relais quand la Loire perdit sa navigabilité.

Que repérer, sur cette terre en bordure d'eau ? Un lavoir – tiens, on passait sans cesse à côté sans l'avoir jamais remarqué – ; un canal ; une agriculture particulière ; un style d'architecture – mairie, châteaux, églises, maisons, calvaires, laiterie etc. Les noms de lieux, des rues, évoquent les personnes célèbres ayant marqué l'endroit : tel aviateur né à Frossay, qui montre que les habitants ne sont pas marqués que par la proximité de l'eau mais aussi par l'air ; le peintre Corot qui vécut à Corsept..., noms qui permettent de distinguer les personnes qui sont spécifiques, et que l'on ne retrouve que dans la région, de celles qui apparaissent partout...

Dans la classe au retour, les élèves sont groupés par zones géographiques d'habitat (de toujours ou de passage). Ils ont pris des photos ou fait des croquis qui sont projetés sur le tableau. Ils décrivent ce qu'ils voient mais aussi ce qui était autour, l'endroit aveugle d'où l'image a été prise. Des fils de trame sont tendus, qui distingueront les principaux repères : les lieux industriels/le pont et les phares / le port, les bateaux et les quais / les perspectives / les îles / les marées / la pêche... Mais aussi les communes / le fleuve et les marais, la zone humide / le marché / les activités touristiques et aquatiques, les loisirs / les vues panoramiques des toits ou terrasses / les hommes et femmes qui habitent ou qui passent / la météo, l'heure... Le vocabulaire est appelé à la rescousse (estuaire ? delta ? ...) : « On ne fait plus cours, constate un professeur surpris, mais ils apprennent ! »

Comme nous le constatons alors, prendre le recul du temps grâce à l'analyse du patrimoine local, prendre le recul de l'espace grâce au fil conducteur du fleuve – identitaire pour le lieu – ouvre, à partir du ressenti personnel des élèves, à une compréhension « intellectuelle » productrice de savoirs. Mais au-delà de sa propre relation aux autres, de sujet à sujet, il apparaît que cette compréhension globale du territoire sert de vecteur pédagogique à l'enseignement de la compréhension « humaine », telle que l'inscrit Edgar Morin parmi *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur* (1999 a), ainsi que l'ont remarqué les initiateurs de l'activité.

Cette expérience, intitulée « territoire et citoyen » en référence à une méthode d'exploration « Patrimoine et développement » a été définie, par ses initiateurs et animateurs, comme une action éducative solidaire du territoire exploré. Au Japon, partout où l'on va on croise des classes d'écoliers en visite des différents lieux clés du pays, en général des lieux de mémoire. Cette pratique y est nommée « le tourisme scolaire ». Elle consiste à accompagner les élèves sur des sites remarquables, pour les inciter à une découverte conjointe, sur place, de leur territoire et de l'histoire. Comme à Paimbœuf, ils n'apprennent pas de loin ou sur papier mais vont sur le terrain parfois de très loin, font photos et croquis, journal de bord, récit et composition de textes illustrés pour construire des connaissances à partir de leur voyage, en les croisant aux sources documentaires existant sur les sites visités. Globalement, l'on peut dire que leur perspective pédagogique est la même que ce que nous avons observé à Paimboeuf. Elle est au Japon largement institutionnalisée, tout en visant, au-delà de cette démarche de « Territoire et connaissance », deux enjeux majeurs : après Hiroshima, « plus jamais cela » (et là, la

confrontation avec le lieu ne s'invente pas...); et la préservation, non seulement de l'homme mais inséparablement de la nature.

a. Les spécificités pédagogiques de l'approche du territoire apprenant

Reprenons les caractéristiques principales de cette perspective de constructions de connaissances à partir du territoire. Il s'agit d'aller à la rencontre du terrain de vie et de ses habitants, alliant contextes géographiques, écologiques, historiques, économiques, sociologiques... et les croisant avec une nécessaire ouverture interdisciplinaire – qui prend là tout son sens en s'imposant naturellement.

Le lieu prétexte conduit à une approche préalable du patrimoine / une approche globale du territoire (parce que « commune » et à la portée de tous) / une approche locale du développement : en définitive, une telle approche se pratique dans l'exploration collective de son territoire, en allers et retours constants entre vision d'ensemble et points de vue spécifiques, à condition de tenir en mains un fil conducteur identitaire, ancré au patrimoine, le regard fixé au plus loin sur l'objectif d'un développement intégré, équilibré et maîtrisé, harmonieux et, peut-être, durable...

Mais cette aventure à Paimboeuf ne s'est pas limitée à l'ici et maintenant d'acquis évaluables et que l'école est en mission d'enseigner aux élèves, elle a suscité, chez certains du moins, des intérêts inédits à propos, par exemple, d'un souci de restauration du patrimoine local (réutilisation de la voie ferrée et de la gare, réouverture d'un cinéma...): la citoyenneté s'acquiert aussi de cette façon-là.

Par répercussion, outre la construction de savoirs, on a constaté que l'estime de soi des collégiens était touchée (cf. *Chemins de formation* n° 14, 2009) et qu'un retournement intergénérationnel a pu s'effectuer quasi naturellement (cf. Martine Lani-Bayle in *Savoirs* 2004, pp. 67-70): quelques jours plus tard, ils devenaient eux-mêmes transmetteurs des savoirs nouvellement construits/découverts à une population de retraités fréquentant l'université permanente de Nantes, leur faisant découvrir leur territoire de vie (souvent largement méconnu) et pour certains, lieu de naissance rarement quitté.

Une telle « écoformation », quand elle est activée, se révèle source de savoirs. Si nous revenons à *Émile*, nous pouvons peut-être éclairer ainsi des résultats retrouvés dans les statistiques : à savoir qu'à caractéristiques sociales et culturelles égales, les élèves ruraux ont de meilleurs résultats scolaires que leurs homologues urbains. La proximité du sol, un environnement proximal vivant, les expériences de vie à portée de mains et de vue, voilà qui favoriserait naturellement un apprivoisement au Monde et son approche au pas à pas, partant du plus près pour oser aller découvrir le plus lointain dans le sens du développement. Mais vivre sur place ne suffit pas pour créer des savoirs sur sa vie (parfois même, cela gêne d'être trop près pour voir quoi que ce soit), encore convient-il d'être accompagné pour une opération intellectuelle qui ne va pas de soi, mais qui permet d'habiter le monde en contact réel et concret avec lui. L'objectif dès lors est d'induire une attitude de questionnement pour l'exporter ailleurs et ainsi, d'agrandir, à petits pas progressifs, son espace de vie et de connaissance.

2. VERS UNE « PÉDAGOGIE ÉCO-RELATIONNELLE » OU PÉDAGOGIE ENVIRONNEMENTALE-DIALOGIQUE

*« Personne n'éduque personne, personne ne s'éduque tout seul. Les hommes s'éduquent en communion, par l'intermédiaire du monde. »
Paulo Freire.*

De telles aventures apprenantes concernent tous les lieux mais aussi tous les âges de la vie.

Exemple des zones semi-arides du Ceará au Brésil

L'expression de Pédagogie Éco-relationnelle – PÉÉR, celle qui est sensible aux alentours – est de João Figueiredo, un collègue de l'Université de Fortaleza sur la côte nord-est du Brésil, au niveau de l'Équateur (cf. *Chemins de formation* 2011, pp. 53-60). Là-bas, il fait tellement chaud tout au long de l'année que, même sans aller jusqu'à parler de la crise actuelle, les perspectives environnementales ainsi que les effets du climat sur l'éducation et l'enseignement ne peuvent être ni ignorés ni négligés, ainsi que la nécessaire solidarité entre tous.

La crise évoquée plus haut n'est assurément pas étrangère à l'arrogance des savoirs ayant cru qu'ils domineraient la nature. En lien avec cette rupture, l'enseignement s'est détaché de la vie quotidienne, les professeurs des étudiants, la théorie de l'expérience, la cognition de l'affectivité, l'être humain de la nature. Or, leur collaboration s'avère indispensable pour un projet éducatif interactif, critique et dialogique entre ces dimensions reliées, développant l'idée d'un « savoir partenaire » qui se partage et se confronte, à la fois intra- et inter-groupes, croisant dimension environnementale, pédagogique, affectivo-relationnelle, populaire, interculturelle, en tenant compte des micro-différences. Ainsi se négociera la durabilité par-delà la décolonisation de la Terre-Patrie.

De même, les savoirs ne peuvent être détachés de la vie et la mondialisation ne peut être lue qu'à partir de l'endroit où chacun se trouve : ne jamais perdre de vue où sont ses pieds, rappelle P. Freire.

La thèse développée par Karla Martins-Ferreira (2011, Université fédérale du Ceará, Brésil) s'appuie sur ces préalables et étudie la mise en œuvre d'une éducation contextualisée et solidaire en milieu semi-aride : les personnes qui vivent en un tel milieu, non seulement ont des conditions de vie éprouvantes, mais elles sont de fait pauvres et dévalorisées pour continuer d'habiter en ces endroits que ceux qui le peuvent tentent de fuir pour s'installer en ville – renforçant la désertification climatique par une désertification humaine. Or, seule une valorisation des caractéristiques spécifiques de sa région de vie permet une valorisation de sa communauté de vie et de soi-même, et permet d'apprendre dans des conditions acceptables. Pour cela, remarque-t-elle, il est nécessaire de revaloriser la culture locale et de démystifier l'éducation qui renforce une image négative de la région et favorise une éducation de l'asservissement à l'image de la colonisation. De fait, et pour affronter ces « situations-limites » ou extrêmes, car mettant quotidiennement en jeu la survie physique et affectant la population, il convient d'arriver à promouvoir l'idée développée par Paulo Freire d'« inédit viable », à savoir trouver-crée de

nouvelles possibilités de solutions pour affronter et aller au-delà de ces situations-limites en misant sur le potentiel local. Pour cela, encore faut-il que celui-ci reste sur place et soit instruit.

En effet, l'éducation subit l'influence des caractéristiques climatiques et conditions environnementales, problème que la pauvreté des populations accentue. Pour leur redonner dignité et fierté de leur cadre de vie, Karla Martins-Ferreira a mis en place des « cercles dialogiques-affectifs écobigraphiques » intergénérationnels qui travaillent sur l'appréhension de la relation affective « avec » l'espace de vie en vue de développer la compréhension des actions du sujet et de la collectivité dans le milieu socio-physique. De cette façon, constate-t-elle, on peut envisager des actions éducatives transformatrices, pas seulement au moyen d'informations sur la protection de l'environnement, mais en agissant de manière plus profonde au niveau des sentiments et des émotions des sujets par rapport à l'espace et aussi, dans leur façon d'agir par rapport à eux-mêmes.

Nous sommes formés par nos expériences de vie dans et avec les lieux, conclut-elle dans sa thèse, par les rapports avec les personnes et par les événements, par la façon dont tout cela nous touche et surtout, par l'affectivité que ces expériences dans et avec ces lieux, ces rapports avec les personnes et ces événements, éveilleront chez nous.

La richesse culturelle des habitants se révèle ainsi, avec la perspective d'une éducation sensible à l'humanisation d'autrui et au besoin ontologique d'« être plus » dans et avec son environnement.

3. L'ENSEIGNEMENT, DANS CE RAPPORT ESPACE/CONNAISSANCE²

« Le développement de l'aptitude à contextualiser tend à produire l'émergence d'une pensée "écologisante", dans le sens où elle situe tout événement, information ou connaissance, dans sa relation d'inséparabilité avec son environnement – culturel, social, économique, politique, et bien sûr naturel. » Edgar Morin, 1999 b p. 27.

En lien direct avec ces réflexions je me suis laissée aller à rêver l'enseignement, choisissant de mettre l'accent sur les éléments spatiaux marquant une politique temporelle du « pas-à-pas » autour d'une interactivité interdisciplinaire.

² Cf. Lani-Bayle et Ronxin, 2019.

a. Vers un enseignement de proximité, de « présence » ?

Comment pourrait-on organiser progressivement, sans tout révolutionner, la (dé)localisation, la fédération personnes/temps des structures d'enseignement classiques, pour tenir compte de ces remarques et afin d'aller vers de tels cercles dialogiques en lien avec le local d'abord, pour mieux petit à petit s'en distancier, dans une école ouverte (« l'école n'est pas une prison », argumenta Ettore Gelpi pour négocier, enfant, le droit d'en sortir quand il le demandait, afin de mieux y rentrer³) ?

- Les maternelles (pré-scolarité, 3-6 ans) seraient petites et proches des lieux familiaux.
- Les C.P. (cours préparatoires, 6-7 ans) et C.E. (cours élémentaires, 7-9 ans) seraient rassemblés autour d'un adulte-référent par petits groupes, dans des bâtiments restreints encore peu éloignés des domiciles personnels.
- Les CM. (cours moyens, 9-11 ans) se feraient autour de deux adultes contrastés, avec des groupes tournants pour accroître les échanges et dans un périmètre bien balisé par des repères lisibles.
- Les jeunes collégiens (11-13 ans) seraient rassemblés dans des structures un peu plus grandes (à peine) et diversifiées, autour de quatre grands référents à équi-représentativité (lettres, sciences, culture générale et citoyenne, culture artistique et corporelle), en groupes pouvant se recombinaison et être rassemblés quand tous se connaissent.
- Plus de référents seraient possibles pour les 4^e et 3^e (13-15 ans), autour de séquences suivies mais démorcelées et croisées avec des relais souples – ce qui nécessiterait un autre partage du temps et des lieux autant que des personnes.
- Au lycée (15-18 ans), chaque professeur pourrait représenter avant tout sa propre matière (ou chaque matière son professeur, l'opération est bijective), mais avec au moins une heure commune de rassemblement fédératif par jour (pour l'organisation d'ensemble, relire Edgar Morin, notamment 2000, ou 2003...)
- Au-delà, dans l'enseignement professionnel et/ou supérieur, poursuivre dans l'esprit de cercle éco-dialogique paritaire et interdisciplinaire, autour d'une recherche ne travaillant pas *sur* des « objets » mais en partenariat *avec* des « sujets » reliés à leur contexte. Une démarche assumée d'Essai « dans l'erreur et l'incertitude humaines » (Morin 2003).

Avec de tels objectifs, quelle pédagogie mettre en œuvre (ou *anthropogogie*, s'il s'agit d'adultes...)? Quelle méthodologie : façon de faire, façon d'être ? Quelques pistes :

³Entretien-vidéo du 14 avril 2000, Université de Nantes.

<http://archive.org/details/HistoireMeleeDeLaPersonneEtDesIdeesEttoreGelpi>

Croiser cette phrase avec celle, célèbre, de Victor Hugo : « Celui qui ouvre une école ferme une prison ».

- L'enthousiasme et l'intérêt avant tout. Maintenir/développer la curiosité, le plaisir à penser et réfléchir en commun. Diminuer les craintes et les angoisses inhérentes à toute situation d'apprentissage autant qu'à toute situation interrelationnelle (cf. Lani-Bayle *Chemins de formation* 2007, pp. 287-297).
- Les dialogues et la « solidarité » (à l'opposé de l'esprit de « compétitivité » bien souvent mis en place dans les écoles ou autres lieux d'apprentissage, comme le déplore André de Peretti), tant intra qu'inter-générationnelle (cf. par exemple Martine Lani-Bayle et François Texier 2007). Avec l'inversion qui se met en place et « oblige » à renverser la traditionnelle hiérarchie entre les plus âgés, censés détenir les (vrais) savoirs ; et les jeunes, censés ignorer... (cf. Martine Lani-Bayle *op. cit.* 2004).
- Le respect, la culture, le croisement des différences. Faire avec l'hétérogénéité, non pour l'abraser, mais pour en tirer parti. Développer l'art et le plaisir du questionnement mutuel intellectuel.
- La responsabilisation et valorisation de chacun dans cette démarche, risquée et contraignante, d'appropriation des savoirs.
- Envisager l'enseignement, en contact avec le terrain, le terreau, comme l'accompagnement d'un processus de découverte-construction, et non le rabattre essentiellement sur des contenus que l'on détiendrait ou non...

b. Vers une démarche d'accompagnement dialogique parole-écoute / proxémie-distance ?

Tout ceci nous entraîne vers une démarche et une éthique « cliniques » où la parole (et donc l'écoute), autant que l'essai de mise en mots ou en texte deviennent, par une telle dialogique d'accompagnement à l'œuvre, le motif (ou moteur) de toute « formation » comme de tout apprentissage, de près comme de loin (cf. *Chemins de formation* 2007). Ainsi le savoir prend-il sens quand il est reconnu en lien avec celui qui le découvre.

Le psychologue soviétique Lev Vygotski (1896-1934) parle de « Zone de développement proche » (ZDP) comme anticipant sur ce que l'enfant va être capable de faire, mais qui n'apparaîtra qu'avec l'aide, la collaboration d'adultes ou d'autres enfants plus expérimentés, présents autour de lui. Pas s'il reste seul. Il y a donc, selon lui, un rapport de *proxémie* nécessaire au développement, proxémie tant spatiale que sociale (cf. l'expérience de Paimbœuf).

Mais il s'agit là d'une étape qui en soi, ne suffit pas. Plus récemment Jean-Michel Baudouin, de l'Université de Genève (2010), a combiné ce rapport de proximité à son *versus*, qu'il a appelé la ZDD, « Zone de développement distale » : on apprend par l'épreuve et en confrontation aussi à un espace inhabituel plus lointain, dans lequel on n'a pas de compétence : donc dans le distal, pas seulement dans le proximal censé être plus ou moins acquis. Car le distal nécessitera un récit pour être explicité et donc familiarisé, et par là pris en soi, appris. Et Baudouin de parler, comme vecteur de formation, d'*exotopie*, par déplacements successifs vécus, surmontés (ou pas) et ce, tout au long de l'existence.

Si l'on reste en effet dans le proche connu et sécurisant, on se sclérose et passe à côté du monde. *A contrario*, si l'on s'en détache ou si l'on en est détaché trop vite, avant que le proximal ne soit construit, alors le monde lointain devient, même si l'on y va, inaccessible ou fuite. Et si l'on y va en rejetant ou « oubliant » le proximal, l'opération peut devenir *intraductible*. La ZDP doit ainsi initier la ZDD, avant que leur collaboration permanente soit requise tout au long de la vie.

Nous entrons dans un monde de contradictions fortes. Dans l'univers virtuel en plein développement, la communication annihile les distances géographiques tout en les renforçant à l'infini et ouvre des contacts avec ce qui est inaccessible : mais un contact artificiel sans le contact, un toucher sans le toucher... : comment ces nouvelles possibilités vont-elles modifier la potentialité de construire des savoirs, de se former, en fin de compte de s'autoformer ?

Il convient certes de mettre en œuvre les nouvelles technologies et enseignements virtuels avec des prétentions avouées de formation, mais sans les désaffecter, ni désaffecter non plus les modalités présentielles ou territoriales.

Ainsi, il n'y a pas à choisir entre le local et le global : ils ne sont pas en compétition mais en complémentarité solidaire indissociable, tout en nécessitant un approvisionnement réciproque et respectueux, sans qu'aucun niveau ne prétende dissoudre l'autre. Nous vivons dans un *entre-deux* que nous découvrons progressivement à partir du plus proche de nous et qui devra, au fil du temps, se jouer de toutes les échelles nécessaires à notre vie.

En toute irréductible complexité !

BIBLIOGRAPHIE

Baudouin Jean-Michel, 2010, *De l'épreuve autobiographique*, Berne : Peter Lang.

Chemins de formation n° 7, 2004, « Carnets de bord », Université de Nantes.

Chemins de formation n° 9, 2006, *La transmission intergénérationnelle*, Université de Nantes.

Chemins de formation n° 10-11, 2007, « La démarche clinique en éducation et recherche », Paris : Téraèdre/Universités de Nantes.

Chemins de formation n° 12-13, 2008, « La pensée complexe en recherches et en pratique », Paris : Téraèdre/Universités de Nantes.

Chemins de formation n° 14, 2009, « Estime de soi et formation », Paris : Téraèdre/Universités de Nantes.

Chemins de formation n° 16, 2011, « La reconnaissance du sujet sensible en éducation », Paris : Téraèdre/Universités de Nantes et d'Angers.

Freire Paulo, 1978 (1967), *L'Éducation : pratique de la liberté*, Paris : les éditions du Cerf.

Freire Paulo, 2001 (1974), *Pédagogie des opprimés*, Paris : La Découverte.

- Gelpi Ettore, 2000, *Travail : utopie au quotidien*, Paris : L'Harmattan.
- Hall Edward T., 1984 (1966), *La Dimension cachée*, Paris : Seuil.
- Lani-Bayle Martine avec Texier François, 2007, *Apprivoiser l'avenir pour et avec les jeunes. Entretiens intergénérationnels avec André de Peretti*, Paris : Mare et Martin.
- Lani-Bayle Martine et Milet Éric, 2012, *Traces de vie. De l'autre côté du récit et de la résilience*, Lyon : Chronique Sociale.
- Lani-Bayle Martine et Ronxin Adélaïde, 2019, *Dis, raconte, comment ça marche ? Découvrir et penser le monde avec Edgar Morin*, Cholet : Pourpenser éditions.
- Martin-Ferreira Karla Patricia, 2011, « Paolo Freire et sa pédagogie sensible à l'humanisation d'autrui », in *Chemins de formation* n° 16, pp. 147-152.
- Morin Edgar, 1999 a, *Les Sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris : Seuil.
- Morin Edgar, 1999 b, *La Tête bien faite*, Paris : Seuil.
- Morin Edgar, Motta Raúl, Ciurana Emilio-Roger, 2003, *Éduquer pour l'ère planétaire. La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines*, Paris : Balland.
- Natanson Madeleine, 1998, *Des adolescents se disent. Voyage au pays des adolescents ordinaires*, Paris, Bruxelles : De Boeck & Belin.
- Pineau Gaston, 1986, *Temps et contretemps en formation permanente*, Paris : Éditions Universitaires UNMFREO.
- Rousseau Jean-Jacques, 1961 (1762), *Émile ou de l'éducation*, Paris : Garnier.
- Savoirs 2004-4, « La vie adulte en questions », Paris : L'Harmattan.
- Tarpinian Armen et alii dir., 2007, *École : changer de cap. Contribution à une éducation humanisante*, Lyon : Chronique Sociale.
- Vygotski Lev, 1997, *Pensée & langage*, Paris : La Dispute

AUTO-ETHNOGRAPHIE D'UNE FEMME DE TERRE : PARCOURS ÉPISTÉMOLOGIQUE
ET MÉTHODOLOGIQUE D'UNE PRATICIENNE-CHERCHEURE
(SARAH-MARIA LEBLANC)

Sarah-Maria LeBlanc

Herboriste-thérapeute spécialisée en santé des femmes, praticienne psychosociale, formatrice et auteure, Sarah-Maria LeBlanc crée en 2006 les formations Rythmes Féminins, qui se donnent depuis au Québec et en France. Artiste de scène et poétesse, elle est cofondatrice et membre du collectif écoféministe Les Tisserandes. Elle s'intéresse particulièrement aux questions de la transmission des traditions autochtones et des savoirs traditionnels féminins, de l'écoféminisme, des pratiques artistiques transformatrices et de l'écoformation. <https://sarahmarialeblanc.wixsite.com/artisteecofeministe>

Résumé

Cet article présente les choix épistémologiques et méthodologiques que j'ai fait pour mon mémoire de recherche en étude des pratiques psychosociales, intitulé « Coyolxauhqui-la-réunifiée, femme de terre en quête d'appartenance », ainsi qu'une synthèse des résultats de recherche. Le sujet de ma recherche questionne le sentiment d'appartenance d'une femme évoluant dans une culture hypermoderne. Dans une perspective auto-ethnographique, j'ai revisité mon histoire de vie personnelle et familiale tout en la reliant à celle de mes ancêtres et en les situant socio-historiquement. J'ai ensuite utilisé différents outils pour tenter d'apercevoir ce rapport au sentiment d'appartenance dans mes pratiques actuelles, pour effectuer un retour interprétatif en mode écriture. Cette recherche-formation avait comme objectif d'ouvrir vers une compréhension et une posture renouvelées de ma manière d'être au monde et en relation.

INTRODUCTION

Cet article présente les repères épistémologiques et les choix méthodologiques qui ont organisé la démarche de recherche de mon mémoire « *Coyolxauhqui-la-réunifiée : femme de terre en quête d'appartenance* ». Il expose également le terrain de recherche, les outils de production de données ainsi que les méthodes d'interprétation des données. Enfin, il résume les principaux résultats de la recherche.

Je suis arrivée à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales en 2015, après un an au baccalauréat en communications/rerelations humaines qui m'a servi de propédeutique. Au début de ce parcours, loin de ma communauté d'adoption, je réalisais à quel point je pouvais me sentir, à certains moments et dans certains contextes, presque handicapée socialement. Dans ces moments, je ressentais un sentiment de séparation d'avec les autres au sein des communautés dans lesquelles j'évoluais. Parallèlement, je prenais conscience d'un sentiment de proximité viscérale avec la nature, le territoire, le principe féminin et ce

que j'ai nommé dans mon mémoire, « l'invisible », qui avait toujours fait partie de moi : de comment je me sentais en communauté, paradoxalement, en nature. J'ai ainsi souhaité comprendre les éléments structurants de ma trajectoire de vie qui ont contribué à m'engager, presque malgré moi, dans une quête d'appartenance. De plus, je me questionnais sur la possibilité de transférer les compétences relationnelles qui se déploient dans cette relation que j'ai à la nature, dans mon rapport aux humains. Enfin, je sentais le besoin de situer mon existence sur cette terre dans la lignée de mes ancêtres ainsi que dans le contexte socio-culturel et politique dans lequel j'ai grandi, pour donner une dimension transculturelle et transgénérationnelle à mon objet d'étude. Enfin, il me semblait important d'ancrer cette recherche dans une perspective écoféministe et spirituelle. En résumé, mes objectifs étaient de :

- Comprendre à partir d'une analyse de mes pratiques relationnelles, les voies de passage qui permettent de passer de la séparation au sentiment de reliance et d'appartenance.
- Identifier à partir des données auto-ethnographiques produites dans le cadre de cette recherche, les traces et les conditions d'émergence de ma quête d'appartenance.
- Extraire de mon parcours de vie les influences et les pierres de gué qui ont participé à la mise au monde de la femme-médecine que je deviens.

Pour terminer, ma question de recherche a été la suivante : « En quoi une démarche de recherche d'inspiration auto-ethnographique peut me permettre d'assumer ma pratique de femme-médecine et d'accompagner ma quête d'appartenance ? » Je ferai état ici du parcours méthodologique que j'ai emprunté pour tenter d'y répondre.

1. ÉPISTÉMOLOGIE DE MA RECHERCHE

1.1 Paradigme compréhensif et interprétatif

J'ai situé la dynamique de ma recherche dans le paradigme compréhensif et interprétatif, un courant épistémologique hérité des théoriciens de l'herméneutique du 19^e siècle (Gauthier, 2015). À la suite de Grondin (2006), Gauthier (2015) nous introduit à l'espoir de Shleiermacher (1988) qui nous invite à développer un « art du comprendre universel », lequel se différencie sensiblement du paradigme positiviste qu'il convient néanmoins de présenter brièvement.

Le paradigme positiviste est né suite aux travaux d'Auguste Comte sous l'inspiration des travaux des philosophes et scientifiques des Lumières comme Bacon, Descartes, Newton, Locke, Hume et Kant, entre autres (Schurmans, 2011). Ces penseurs du courant évolutionniste prétendent dans « *la loi des trois états* » que l'étape supérieure de la pensée humaine consiste à se détacher de « *l'idée d'une intentionnalité qui serait externe à l'action des phénomènes naturels les uns sur les autres* » ainsi que de « *toute préoccupation liée aux notions de cause première et de cause finale de l'univers* » (Schurmans, 2011, p.13).

L'intention ici était de se placer dans une posture qui objective la nature ainsi que les démarches des sujets qui l'étudient, pour ne plus être sous le joug de l'obscurantisme religieux et de toute autre forme d'irrationalité. La connaissance scientifique valable devient alors l'étude des relations entre les phénomènes. C'est alors que Auguste Comte intervient pour dire que lorsque l'on repère des régularités entre les phénomènes, l'on peut formuler des lois qui nous permettent d'anticiper les événements à venir et ainsi de les contrôler. Cette vision de la connaissance permettra le progrès technologique et scientifique et influencera la vision du monde dans la modernité. C'est, d'après Schurmans (2011), ce qui fit prétendre à Auguste Comte que la pensée positiviste constituait la seule manière d'espérer un réel progrès pour l'humanité. Ainsi, les phénomènes sociaux furent alors « considérés dans le même esprit que les phénomènes physiques, chimiques et physiologiques, c'est-à-dire comme assujettis à des lois naturelles invariables » (Comte, 1825, dans Schurmans, 2011, p.15). C'est de cette façon que les sciences sociales, pour se valider et défendre leur scientificité, opteront pour le paradigme positiviste et ses méthodes. Ainsi, en sociologie, comme le rappelle Schurmans (2011), quelqu'un comme Durkheim (1963) continuera dans cette lignée en dénonçant tous ceux qui prennent comme objet d'étude les vues de l'esprit, représentations ou introspections spirituelles.

Pourtant, en 1947 déjà, Dilthey plaide pour la spécificité méthodologique et épistémologique des sciences humaines. Cet auteur confronte le positivisme de Comte « qui postulait que les sciences humaines devaient absolument reprendre la méthodologie des sciences de la nature, si elles voulaient prétendre au statut de sciences » (Gauthier, 2015, p.38). Selon Grondin (2006), c'est en s'inspirant de la pensée de Droysen (1808-1884), que Dilthey propose de différencier « l'explication » de la « compréhension » en vue d'offrir aux sciences humaines une méthodologie propre aux processus de compréhension. La pensée de Dilthey (1992) constitue une rupture épistémologique importante en ce qui a trait au rapport à l'objet d'étude, proposant l'herméneutique comme méthode scientifique valable pour comprendre et saisir l'humain (Schurmans, 2011, Zaccai-Reyners, 1995). Selon lui, les sciences de l'esprit se caractérisent alors « par la saisie immédiate d'un objet déjà constitué : les productions symboliques, disponibles dans l'environnement social et historique du chercheur et présentes, partiellement, au cœur de sa propre expérience de cet environnement » (Schurmans, 2011, p.40). Pour la première fois, dans les sciences de l'esprit, l'on conçoit l'importance et la validité de la perception intérieure de l'objet par le sujet. Ainsi, pour Dilthey (1992) il est important de comprendre les conceptions de la vie et du monde à partir du plan biographique et historico-social :

Pour Dilthey, la compréhension, proposée comme objectif et comme méthode des sciences de la vie [...] consiste exactement à saisir l'ensemble des interrelations dynamiques entre les niveaux relatifs à la constitution de l'identité personnelle, du sens commun, des structures symboliques, et des organisations. (Schurmans, 2011, p.44)

1.2 L'herméneutique comme voie de compréhension

À la suite de Dilthey, Heidegger (1889-1976) participera à une transformation de l'herméneutique : cette dernière ne sera plus normative ou utilitaire, mais participera à une compréhension phénoménologique de l'objet d'étude. Selon Gauthier (2006), c'est grâce à l'herméneutique « que le paradigme compréhensif et interprétatif participe à ouvrir la voie aux initiatives innovantes de recherche en sciences humaines et sociales » (p. 39).

Ainsi, la recherche compréhensive et interprétative s'intéresse au sens que donne le chercheur à son objet d'étude, lui permettant d'identifier la structuration symbolique du phénomène étudié. Dans le cas d'une recherche à la première personne, elle se caractérise par l'attention posée sur le sens que donne la personne à sa propre expérience (Argouarch, 2014, Erickson, 1986).

Nous sommes ici dans une dynamique de recherche impliquée qui fait du chercheur un témoin empathique plutôt que détaché, comme le dit Boutet (2016). Pour Kaufmann (1996), il ne s'agit plus d'être seulement observateur-trice, car l'émotion « constitue un instrument paradoxal de la construction de l'objet » (1996, p.78). L'émotion est nécessaire pour entrer en relation directe avec l'objet d'étude, car elle sert à bousculer les préconceptions et les catégories préconçues du chercheur ou de la chercheuse. Ce dernier ou cette dernière devra cependant, au cours de son processus interprétatif, passer du descriptif au narratif et au compréhensif et du perceptuel au conceptuel.

Ce type de recherche se fait ainsi dans un va-et-vient entre les hypothèses et les faits, à partir desquels s'élaborent les concepts et les théories. Pour Boutet (2016, p.94), « la construction de l'objet est donc la résultante d'un continuel mouvement contradictoire ; émergence d'hypothèses qui bousculent et désorganisent le modèle d'un côté ; réorganisation, lissage du modèle de l'autre ».

1.3 Intégration d'un paradigme en rupture avec ma pratique

L'application d'une démarche compréhensive et interprétative ne s'est pas révélée sans défi : malgré le fait que j'étais déjà *chercheuse dans l'âme* dans mon travail d'herboriste-thérapeute et que je venais d'écrire un livre, je n'avais aucune idée de ce que constituait la recherche universitaire, encore moins dans le paradigme en étude des pratiques psychosociales. Extrêmement analytique, je suis habituée à chercher des pourquoi plutôt que des comment. Si cette approche épistémologique faisait beaucoup de sens pour moi, cela m'a pris beaucoup de temps pour digérer et épouser ce paradigme singulier et m'entraîner à la posture phénoménologique. Étant habituée à lire des recherches scientifiques de type positiviste, ainsi qu'à créer et expérimenter des protocoles dans une pensée souvent hypothético-déductive, j'ai dû apprendre, lors de mon processus de recherche, à mettre en relation celle qui, dans ses pratiques personnelles, spirituelles et professionnelles est capable de suspendre jugements et interprétations pour laisser le sens se donner de lui-même et celle qui, en sa qualité de chercheuse, pense les choses à partir de liens de causalité.

2. MÉTHODOLOGIES

2.1 La recherche qualitative

La recherche en étude des pratiques psychosociales s'inscrit dans le mode de la recherche qualitative. Le mode qualitatif nous permet d'approcher plus à vif l'expérience vécue, ne se contentant pas d'en cerner les contours par quelques données chiffrées. La proposition est plutôt de laisser l'expérience faire écho en nous, faisant ainsi le pari qu'en observant le singulier dans tout son déploiement, on touche à l'universel. Comme le mentionne Deslauriers (1991) :

[L] a recherche sociologique a généralement été plus déductive qu'inductive : le chercheur fait davantage confiance à la théorie qu'il avait préalablement construite. Toutefois, la recherche qualitative a remis l'induction à l'honneur. En allant vers les faits, en étudiant la réalité, on y trouve des idées plus justes que celles qu'on préétablit avant de se rendre sur le terrain. (Deslauriers, 1991, p.85)

Selon Anadon et Guillemette (2006), trois conditions sont nécessaires pour produire des connaissances dans la recherche qualitative :

- 1) Valoriser la subjectivité comme espace de construction de la réalité humaine.
- 2) Valoriser et prendre en compte la vie quotidienne pour mieux comprendre les réalités socioculturelles.
- 3) Utiliser l'intersubjectivité ainsi que le consensus comme méthodes de construction de connaissances de la réalité humaine.

Pour les mêmes auteurs, ces trois conditions donnent à la recherche qualitative la possibilité de briller par une forme de « souplesse dans la construction progressive de l'objet d'étude » (Anadon et Guillemet, 2007, p.5). Ainsi, l'approche qualitative de la recherche permet d'entrer dans une démarche de recherche « qui est itérativement – et constamment – ajustée aux caractéristiques et à la complexité des phénomènes humains et sociaux » (Anadon et Guillemet, 2007, p.5). De ce fait, l'expérience singulière contribue significativement à la construction du sens et de la connaissance : la subjectivité devient ici la clé de voûte de la recherche. En effet, c'est la signification et l'interprétation que les sujets donnent à leurs expériences et à leurs interactions sociales qui sont au cœur de la démarche de recherche. Ainsi :

Le mythe de la neutralité analytique est débusqué et l'étude des réalités humaines devient un espace de connaissances multiples dans lequel la rationalité et le discours de la causalité font place à l'interprétation et au consensus. (Anadon et Guillemet, 2007, p.6.)

Ensuite, le fait de reconnaître la vie quotidienne comme valide et même souhaitable pour comprendre la réalité du sujet redonne le pouvoir à la collectivité et à ses membres, porteuse et porteurs de leur propre sagesse. Dans l'étude de moments quotidiens, nous

sommes très souvent en mesure de laisser émerger des données inaperçues jusqu'alors, renouvelant ainsi notre rapport à soi et au monde. Enfin, l'intersubjectivité se vit dans les échanges à l'intérieur de notre communauté de co-chercheur-e-s de cette maîtrise en étude des pratiques psychosociales, d'autres allié-e-s extérieur-e-s et avec notre direction de maîtrise. Les rétroactions et discussions sur nos recherches respectives nous permettent d'avoir accès à d'autres façons de voir.

2.1 Posture éthique de type décoloniale

Nouvelle venue dans la recherche universitaire, j'ai peu à peu pris conscience de l'aspect colonialiste de la recherche à tendance positiviste, qui « n'admet comme réel que ce qui est visible, manifesté, observable » (Boutet, 2016, p.88). Selon Tuhiwai Smith (2012), la recherche universitaire conventionnelle s'effectue à l'intérieur d'un champ discursif impérialiste du savoir, sous un « regard impérial » (p.58) répondant à une autorité culturelle euro-centrée. C'est ce regard qui détermine les paramètres de la rationalité ainsi que les cadres et critères d'admissibilité des savoirs. Selon cette auteure, la recherche se fait encore *sur* les peuples autochtones, plutôt que *par, pour et avec eux*. Elle propose de se positionner épistémologiquement en choisissant l'établissement de stratégies méthodologiques décolonisées qui s'appuient sur les initiatives populaires, les langues autochtones elles-mêmes et des nouveaux modes de production de savoirs. L'énoncé de politique des trois conseils mentionne d'ailleurs que :

La volonté des Premières Nations, des Inuits et des Métis d'assurer leur continuité en tant que peuples ayant des identités et des cultures distinctives a mené à l'élaboration de codes de pratique de la recherche qui correspondent à leur vision du monde. Les codes autochtones de pratique de la recherche vont au-delà de la simple protection éthique des participants individuels. Ils s'étendent aux relations entre les êtres humains et la nature, et ils incluent l'obligation de préserver et de transmettre aux générations futures les connaissances héritées des ancêtres, ainsi que les innovations de la génération actuelle.

En m'inscrivant dans une démarche qualitative de recherche à la première personne et en ne visant pas la neutralité axiologique, il me semble que je pose un premier pas vers une méthodologie qui inclut l'expérience personnelle dans des processus de construction des savoirs.

À plusieurs endroits de cette recherche, je fais référence aux cultures autochtones ou mi'gmaq. J'ai voulu choisir principalement des chercheur-e-s autochtones pour qu'ils et elles parlent d'eux et d'elles-mêmes. Il m'a semblé aussi important de passer par d'autres voies que la recherche euro-centrée et de tenir des entretiens avec les ancien-ne-s, portant la conviction épistémologique que leur chemin de sagesse portait sa validité propre. Prenant conscience que la plupart des recherches auxquelles je fais référence ont été écrites par des chercheurs euro-descendants, j'ai tenté, avec le temps dont je disposais, de porter une attention au choix des personnes citées pour inclure plus de femmes, de personnes racisées et de chercheur-e-s autochtones. Ceci dit, je suis bien consciente de m'inscrire dans un

paradigme de recherche qui s'insère dans un cadre conventionnel pour ne pas dire néocolonial. Je porte cependant l'espoir que ce dernier pourra se transformer au contact d'un nombre grandissant de méthodologies décolonisées. Il me semble enfin qu'une attitude phénoménologique, enracinée dans une perspective heuristique, constitue un pont entre la recherche académique euro-centrée et les méthodes traditionnelles d'accès à la connaissance des Peuples Premiers.

2.2 Attitude phénoménologique et perspective heuristique

Inaugurée par Husserl (1931), la phénoménologie est une science développée par Heidegger et Merleau-Ponty au niveau philosophique et par d'autres chercheurs comme Schutz (1987), Berger et Luckman dans le champ sociologique (Anadon et Guillemet, 2007). Le terme « phénomène » vient du grec *phainomenon*, qui signifie « ce qui apparaît » (Galvani, 2010), tandis que « logos » signifie « science ou étude des mots ». La phénoménologie serait donc l'étude de ce qui apparaît. Les origines et applications de la phénoménologie sont multiples. J'adhère dans mon mémoire à la vision de Husserl, pour qui cette méthode permet de systématiser l'étude et l'analyse des actes de la conscience.

Pour Vermersch (2012), la phénoménologie permet de saisir les vécus tels qu'ils sont perçus par le sujet, de les décrire et de les analyser, en les libérant de toute interprétation préalable, qu'elle soit théorique, émotionnelle ou symbolique. Pour Paillé et Mucchielli (2003), l'attitude phénoménologique :

Se caractérise par le recours systématique à la description du vécu sans y substituer un mécanisme explicatif, lequel a invinciblement tendance à réifier les concepts. La phénoménologie s'efforce d'explicitier le sens que le monde objectif des réalités a pour nous dans notre expérience. Elle cherche à appréhender intuitivement les phénomènes de conscience vécus. (p. 14).

Ainsi, le choix de mener une recherche d'inspiration phénoménologique constitue une tentative d'explicitation du sens que je donne à mon expérience en la libérant des jugements ou projections préalables, ce qui me permet d'avoir accès à un renouvellement de la vision que j'ai de mes pratiques et de transformer ces dernières (Van Manen, 1984, Depraz, Varela et Vermersch, 2000). Pour Depraz (2004), la phénoménologie se trouve à la jonction entre expérimentation scientifique et épreuve métaphysique. Cette auteure affirme que :

Parmi d'autres philosophies, la phénoménologie se distingue par sa manière de confronter de façon méthodique le sujet singulier à son expérience et, en ce sens, elle entre en résonance avec ces expérimentations scientifiques en troisième personne où l'on cherche à tenir compte du vécu subjectif de l'expérimentateur, en première personne, sur un mode réglé ; cependant, elle fait du retour à l'expérience du sujet une exigence davantage qu'une réalité pratiquée de fait. (Depraz, 2004, p.150.)

Selon Craig, (1978), l'approche heuristique est bien plus qu'une approche : elle est véritablement une porte d'accès révolutionnaire à la construction de la connaissance. La notion « heuristique » vient du terme grec « Eureka », « qui renvoie à la notion de

découverte, de mystère percé, de sensation interne d'éclairer un phénomène jusqu'ici irrésolu » (Beauchesne, 2012, p.10) Selon mon expérience, ce type de recherche se rapproche du cheminement initiatique des grandes traditions spirituelles : elle est toujours en mouvement, se découvre et se transforme. Pour Craig (1978), le propre de cette démarche est son caractère exploratoire et ouvert. Comme la phénoménologie, elle cherchera à rester le plus proche possible de l'expérience telle qu'elle se déroule. Si elle vise tout de même une certaine objectivation, elle fera tout pour éviter l'analyse trop rapide et les conclusions hâtives, afin d'avoir accès à « *l'intégrité intrinsèque* » des phénomènes (Craig, 1978, p.55).

Selon Boutet (2016, p.86), on verra dans la méthode heuristique un type de recherche « qui se définit toujours plus précisément à mesure qu'elle progresse et qui peut changer de direction ». Cette approche m'a permis de ralentir mon rythme interprétatif et de rester plutôt à l'affût de données émergentes inattendues, comme lorsque je suis dans la forêt et que je ralentis mon pas, disponible à découvrir le mouvement furtif d'une perdrix, le bruissement de feuilles dans le vent ou toute autre surprise qu'amène la contemplation lente. Au cours du processus, la recherche s'est mise à m'habiter, à me rendre curieuse de ma propre vie, de ma propre forêt, en quelque sorte :

[...] Nous travaillons in vivo, avec la vie qui continue d'arriver, la vie qui est bienvenue dans le processus et nous acceptons - de fait, nous espérons - que la recherche transforme quelque chose dans notre pratique. Nous convoquons toute la complexité de la question, plutôt que de réduire la question à une formulation simple. (Boutet, 2016. p.86.)

C'est ainsi que j'ai laissé ma démarche de recherche m'imposer son propre rythme, en relation avec les événements de la vie. L'approfondissement de ma problématique, de ma question, de mes objectifs, de ma méthodologie, de mon interprétation et de ma systématisation s'est fait dans une succession d'allers-retours qui suivaient le rythme de ma vie et ce qui en émergeait. Si, peu à peu, le rythme s'est accéléré et la recherche s'est clarifiée naturellement, je n'ai pas pu faire l'économie de longs moments de doute ou de vide, de réécritures successives et d'une production peut-être excessive de matériel, qui n'a rien à voir avec le résultat final. Ceci dit, je crois que c'est ce processus précis qui a permis la transformation réelle de ma pratique et de la praticienne que je suis.

2.3 Méthodologie de type biographique

Faire son histoire de vie, c'est regarder le passé en face, le toiser et l'interroger, le transformer en problème existentiel et intellectuel qu'on tentera de résoudre pour ouvrir des voies à de nouvelles avenues.
Rugira (2005).

Selon Pineau et Le Grand (2013), la pratique des histoires de vie existe depuis les débuts de l'humanité. Ils définissent cette dernière comme une « *recherche et construction de sens* à

partir de faits temporels personnels » (Pineau et Le Grand, 2013, p.3). Le Grand (2000) nous apprend que cette pratique s'enracine dans une perspective anthropologique et sociologique qui prend sa source dans l'École de Chicago, influencée par l'herméneutique philosophique et qui se développera ensuite dans le courant de l'éducation permanente menant à la création de l'Association internationale des histoires de vie en formation (ASIHVIF). Ainsi, s'enracinant dans la tradition phénoménologique et herméneutique, la recherche biographique réfléchit la pensée et l'action humaines situées dans le temps et dans une logique narrative.

Aujourd'hui, les méthodes biographiques sont pratiques communes dans le champ de l'éducation. Selon Balleux (2007, p.403) : « Ces méthodes donnent la parole aux acteurs et constituent ainsi pour eux-mêmes ou pour autrui des occasions uniques d'accéder à leurs dynamiques individuelles, à leurs aspirations, à leurs prises de conscience et à leurs évolutions ». Cet auteur nous rappelle que cette forme narrative reste une expérience transformée par l'interprétation que l'on en fait. Ainsi, il nous faudra distinguer l'histoire telle que vécue par le sujet et le récit qu'il ou elle pourra en faire, et c'est à cette perception singulière du récit que la recherche s'intéresse, non à une série de faits vérifiables. C'est dans ce sens que Gauthier (2007, p.92) à la suite de De Villers (1996) dira :

Par l'entremise du travail autobiographique, le chercheur révèle à lui-même comme aux autres son système subjectif de construction de sens. Il ne peut en aucun cas prétendre contenir dans son énonciation toute la réalité ni les points de vue des autres acteurs présents dans l'histoire racontée.

Ainsi, la posture en recherche biographique veut démontrer de quelle façon l'expérience singulière du sujet dans un temps et un contexte donnés influencera sa façon d'être au monde, de se percevoir et de construire son identité et sa vision du monde. C'est ce que Delory-Momberger (2010, p.2) exprime lorsqu'elle parle de l'appréhension des processus de la « *genèse socio-individuelle* », qui se veut un pont entre la psychologie et la sociologie, soit « *l'étude des modes de constitution de l'individu en tant qu'être social singulier* ».

Pour résumer, une recherche à la première personne assume pleinement la subjectivité du chercheur et de la chercheuse et elle utilise une méthodologie définie de production et d'interprétation qualitative de données. Ce faisant, elle permet d'élargir la vision du spectre de nos humanités en saisissant pleinement – *de l'intérieur*, de quoi sont constituées les relations de soi à soi, de soi à l'autre et de soi au monde (Galvani, 2008, Pineau, 1991, Desroche, 1990, Pilon, 2005, Rondeau et Paillé, 2016). Pour Rugira (1999), entrer dans un processus autobiographique demande ainsi de consentir à devenir fils ou fille de son œuvre.

2.4 L'auto-ethnographie

J'ai choisi l'auto-ethnographie comme voie privilégiée de tissage des différentes données qui ont émergé de ma recherche. Pour Dubé (2016), l'auto-ethnographie « peut être définie comme une narration de soi qui tient compte de la relation avec les autres dans des contextes culturels et sociaux » (p. 66). Cette méthode d'inspiration biographique me permet de me situer ontologiquement dans le monde dans lequel je suis venue au monde et

dans les différents courants culturels et contre-culturels qui m'ont façonnée. Ellis (2004) parle de l'auto-ethnographie comme d'une méthode d'écriture et de recherche qui relie l'autobiographie donc le personnel, au culturel et au social. Selon cette auteure, cette méthode permet d'inclure d'une façon concrète l'action, la conscience de soi, l'expérience émotionnelle et l'introspection au cœur des processus de recherche, comme dans le cas de l'autobiographie.

En ce qui me concerne, l'auto-ethnographie m'a amenée à mettre en relation la vie de mes ancêtres européens, acadiens et mi'gmaq et le contexte socio-historique de ma venue au monde et de mon enfance. Puis, elle m'a permis de développer un autre regard sur ma vie dans la contre-culture moderne à partir de l'adolescence, ma quête de sens, ma professionnalisation ainsi que mes pratiques actuelles. Ceci pour tenter de comprendre mon chemin de vie à partir des courants culturels de l'histoire du Québec et du monde, dans l'intention d'intégrer les différents courants qui m'ont façonnée et de prendre une distance face à ma vie, afin de pouvoir transformer encore plus profondément mon récit intérieur en lien avec cette dernière.

Pour Denzin (2006), l'auto-ethnographie nous permet d'étudier le monde social et de rendre compte d'une partie de l'histoire, à partir d'un point de vue singulier. D'après Rondeau (2011, p.49) cette méthode peut devenir « une manière singulière de présenter, de façon significative et consciente, le phénomène culturel vécu, questionné et recherché ». De plus, à l'instar d'Ellis et Bochner (2000), Dubé (2016) postule qu'un processus de réflexivité sur son positionnement en tant que chercheur-e peut inspirer une réflexion critique du lecteur ou de la lectrice sur son expérience de vie, sur la construction de sa personne et sur ses interactions, dans des contextes socio-historiquement situés. Ainsi, pour Dubé (2016) :

Ce dialogue se produit par le biais d'une comparaison des différences et des similitudes entre l'expérience du lecteur, ses pensées et ses émotions avec celles de l'auteur. En fait, le lecteur d'écrits autoethnographiques doit être non seulement touché émotionnellement et de façon critique, mais également transformé. (p.68)

2.5 Terrain de recherche

J'ai utilisé ma vie et même la vie de ceux et celles qui m'ont précédée comme principal terrain d'enquête puisque j'ai choisi l'auto-ethnographie comme méthode de recherche. Si j'ai écrit lors d'une retraite d'écriture aux Iles de la Madeleine, dans un café de Rimouski et dans mon bureau de pratique, le principal territoire dans lequel j'ai rédigé ces pages a été mon bureau personnel, dans lequel je fais mes consultations et formations à distance. J'ai donc travaillé avec l'image de la déesse démembrée Coyolxauhqui toujours derrière moi, les grands pins que je voyais de ma fenêtre, un mur de « mind-mapping » évolutif à ma gauche sur lequel étaient épinglés nombreux mots d'amitié de ceux et celles que j'aime, un autel pour mes ancêtres juste devant moi ainsi qu'un matelas à ma droite, qui me permettait d'y rester tard et de vivre à mon rythme. J'ai créé un espace de recherche sécuritaire et inspirant dans lequel je pouvais travailler à toute heure du jour ou de la nuit. Je peux aussi considérer le terrain sur lequel est construite la maison que j'habite, au cœur de la forêt, comme un lieu important de ma recherche, puisque plusieurs récits phénoménologiques, entretiens d'explicitation et écrits poétiques se déroulent dans l'espace naturel qui m'entoure. C'est aussi le lieu sécuritaire où j'ai pu exercer ma conscience réflexive, en compagnie des arbres, oiseaux et autres alliés de la nature.

Au niveau des territoires examinés, la praticienne-chercheuse que je suis se promène de l'Europe à l'Amérique, particulièrement aux Iles de la Madeleine, à Québec, à Montréal et dans le Bas-Saint-Laurent, dans ma vie familiale, scolaire, contemplative et spirituelle, ainsi que dans diverses communautés auxquelles j'ai appartenu. Ayant à cœur d'examiner ma pratique à partir de ma question de recherche, j'ai extrait des données de différents stages pour les femmes que j'ai donnés au Québec et en France, de l'assistantat d'une formatrice au baccalauréat en psychosociologie des relations humaines de l'UQAR, de ma pratique comme thérapeute, de différents moments de ma pratique spirituelle, de moments personnels en nature, en famille ou en classe de maîtrise et de ma pratique artistique avec le collectif écoféministe *Les Tisserandes*. Ainsi, nous verrons apparaître, dans les récits phénoménologiques et les extraits de mon journal de chercheuse, quelques moments qui ont été choisis dans ces territoires examinés.

3. OUTILS DE PRODUCTION DE DONNÉES

3.1 Récits phénoménologiques

Dans cette recherche, j'ai procédé à l'écriture d'une cinquantaine de « *Je me souviens* », (Galvani, 2004). Ces derniers sont des courts récits phénoménologiques permettant d'avoir accès à des moments précis tels qu'ils se sont présentés, dans une posture de suspension, sans analyses ou réflexions satellites. L'intention ici est de « centrer l'écriture sur l'exploration phénoménologique de leur expérience plutôt que sur leurs représentations mentales » (Galvani, 2004, p.107). Ainsi, il s'agit dans une écriture de ce type de récits, de laisser remonter les souvenirs des moments en lien avec notre thème de recherche, de s'immerger dans la mémoire concrète de ce souvenir afin d'avoir accès à la sensorialité de

cet évènement, afin de laisser émerger à la conscience les éléments semi-conscients et pré-réfléchis de l'action (Vermersch, 2012).

Selon Galvani (2004), les récits phénoménologiques permettent d'avoir peu à peu accès à notre fil conducteur, qu'il appelle le fil rouge, et ainsi de saisir les enjeux de la recherche. Paillé et Muchielli (2012) expliquent que ce type de récits permet d'avoir accès à la construction du sens vécu par le sujet. Pour ces deux auteurs, ce récit constitue en soi « *un résultat de recherche dans la mesure où il donne à voir dans son intégrité une portion d'expérience* » (p. 75). Ce type de récit, nous dit Balleux (2007), doit nous amener à faire l'expérience intime du point de vue de l'acteur ou de l'actrice. Pour ma part, l'écriture de récits phénoménologiques a donné naissance à de nouveaux entretiens d'explicitation ou sessions de focusing, dans une spirale herméneutique (De Champlain, 2011) qui mène toujours plus au cœur de la question. Galvani propose ainsi que cette écriture « nous donne aussi la possibilité de retrouver, en deçà des mots, un contact avec la source vive du sens des expériences » (Galvani, 2004, p.108).

3.2 Entretiens d'explicitation

Dans son ouvrage *L'entretien d'explicitation*, Vermersch (2014) nous rappelle qu'une technique d'entretien est un ensemble de pratiques d'écoute et de relances, qui ont pour fonction d'accompagner la formulation par le sujet de sa propre expérience, à différents niveaux selon le but souhaité. S'il existe différentes techniques d'entretien, « la spécificité de l'entretien d'explicitation est de viser la verbalisation de l'action » (2014, p.9), dans l'intention de s'informer sur la manière dont l'interviewé a réalisé une tâche particulière, d'aider l'autre à s'auto-informer et de former l'autre à s'auto-informer. Ainsi, les entretiens d'explicitation sont essentiellement des entretiens permettant de faire émerger un sens nouveau en lien avec une situation donnée, choisie ou non, à travers des questions précises mettant en relief les verbes d'action. Dans ce type d'entretien, on mettra la loupe sur l'action plutôt que l'émotion, sur la dimension vécue de l'action et non ses aspects conceptuels, généralisants, symbolisants ou imaginaires. Ainsi, les questions servent à faire ressortir la dimension procédurale de l'action et non ses raisons ou ses intentions. C'est ce qui nous donne accès à la dimension implicite de cette dernière, au savoir pratique pré-réfléchi, qui constitue une source importante d'information sur nous-mêmes, nos pratiques et nos processus cognitifs. Cette méthode implique un contrat de communication, la mise en œuvre d'un processus balisé et le respect de principes éthiques. Au niveau de l'entretien d'explicitation employé en recherche, « *le but est de reconstituer les prises d'information que l'interviewé a enregistrées et traitées, même s'il n'a pas eu conscience de les prélever* » (Vermersch, 2014, p. 85).

En ce qui me concerne, les dix entretiens d'explicitation que j'ai faits ont été une révélation. En effet, j'ai réalisé en les pratiquant à quel point je pouvais intégrer une quantité impressionnante de ressentis et de sens qui m'avaient échappé lors du vécu initial de l'expérience étudiée. En effet, l'entretien d'explicitation fait appel à la mémoire concrète : « la mémoire du vécu dans tout ce qu'il comporte de sensorialité et le cas échéant d'émotion » (2014, p. 87), que le sujet pourra expérimenter d'une façon très vivace comme s'il revivait pleinement le moment passé. Ces entretiens ont été déterminants dans

l'émergence de nouvelles données en lien avec la présence en soi, mon lien à la nature et à l'invisible et l'intégration de mes expériences. Je ne les ai pas tous directement employés dans ce mémoire : je les ai utilisés particulièrement pour faire un retour réflexif et compréhensif sur mon expérience, ma pratique et mon histoire. Tout le travail fait grâce aux entretiens d'explicitation, à la tenue de mon journal, au travail symbolique, poétique et introspectif, à mes notes de cours, mes lectures, etc., a constitué pour moi un socle réflexif depuis lequel j'ai écrit l'ensemble de mon mémoire.

3.3 Journal d'itinérance

Fidèle à l'écriture, j'ai écrit tout au long de cette maîtrise un journal d'itinérance, que j'ai appelé « Journal de chercheure ». Barbier (1996, p.95) le définit ainsi :

Il s'agit d'un instrument d'investigation sur soi-même (...) qui met en œuvre la triple écoute/parole clinique, philosophique et poétique de l'approche transversale. Carnet de route dans lequel chacun note ce qu'il sent, ce qu'il pense, ce qu'il médite, ce qu'il poétise, ce qu'il retient d'une théorie, d'une conversation, ce qu'il construit pour donner du sens à sa vie.

En premier lieu, le journal d'itinérance est un journal brouillon, dans lequel le chercheur écrit « *tout ce qu'il a envie de noter dans le feu de l'action ou dans la sérénité de la contemplation* » (Barbier, 1996, p.98). Ensuite, le chercheur ou la chercheure fera au fil du temps une relecture avec des possibles commentaires réflexifs, philosophiques, scientifiques et des références d'auteur-e-s, puis un remaniement du journal, dans l'éventualité d'une lectrice – d'un lecteur. J'ai ainsi écrit un journal de deux cent cinquante pages, qui m'a suivie tout au long de ma formation et de mon écriture : dans les cours, colloques, symposiums, mais aussi avec une pratique de l'écriture au départ sporadique puis quasi quotidienne, dans mon bureau. Tout au long de ma recherche, j'ai ainsi fait plusieurs relectures et modifications du journal, en modifiant quelques passages et en laissant d'autres en friche.

3.4 Pratiques d'introspection

Dans ma démarche de recherche, en alliance avec une écriture quotidienne du journal d'itinérance, j'ai utilisé différentes méthodes d'introspection telles que le focusing, la symbolique et l'écriture poétique. J'ai intégré les résultats de ces différentes investigations à l'intérieur de mon journal.

Le Focusing de la relation intérieure (FRI) est une méthode d'investigation intérieure développée par Ann Weiser-Cornell (1996) suite aux travaux de Gendlin (1978) avec le Focusing. Cette méthode d'investigation méditative permet d'avoir accès aux informations cachées derrière notre ressenti corporel (*felt sense*) et d'entendre l'expérience profonde des parts de soi qui restent normalement cachées sous la surface de notre personnalité. Weiser-

Cornell (1996) définit le Focusing comme « un processus de conscience de soi et de guérison émotionnelle centré sur le corps¹ » (Weiser-Cornell, 1996, p.2).

La prémisse de base du FRI est que notre personnalité n'est pas un bloc monolithique, mais est plutôt constituée de plusieurs « parties de soi » ou « co-identités », possédant chacune ses besoins et réalités, selon le moment de notre développement où elles se sont cristallisées à l'intérieur de notre personnalité. L'idée est d'entrer en relation avec ces parties de nous, dans un espace empathique de Présence, avec curiosité et sans attentes. Ainsi, à travers des sessions en solo ou en duo, cadrées dans un protocole donné, je fais place à ce qui, en moi, a besoin d'être entendu, ou à ce que je décide d'investiguer, « d'un lieu de présence qui autorise leur voix et leur permet de s'intégrer au "tout en mouvement" que je suis » (Courtois, 2017). Comme dans la communication consciente, l'intention la plus importante est la connexion. J'ai pu ainsi approfondir, grâce au FRI, le dialogue avec des parts de mon intériorité ayant été mises en lumière dans les récits phénoménologiques.

3.5 La symbolique comme langage

Dans cette même intention d'entrer en dialogue avec mon inconscient et l'invisible, j'ai également utilisé la symbolique. La symbolique fait partie de ma vie depuis toujours : j'interprète différents éléments de la nature, des rencontres avec des animaux ou des humains, les mots que j'entends, une pièce de musique ou des rencontres, comme un langage du Grand Mystère qui me permet d'avoir accès à des informations importantes que je ne saurais voir autrement. Vivenza (2014, p.9) écrit que « le recours au symbole permet soit de relier les hommes et les sociétés auxquelles ils appartiennent à l'invisible, soit d'évoquer cette dimension et d'en traduire, le cas échéant, la présence en ce monde ». J'ai utilisé la symbolique notamment en illustrant les parts de moi découvertes en FRI avec la technique Soul Collage, des ateliers de collage d'images sur des cartes, créant ainsi peu à peu une sorte de tarot de notre propre vie. J'ai créé une dizaine de cartes de tarot-collages, à la suite desquelles j'ai écrit des textes de prose tentant de donner des mots aux images. J'ai également fait appel au symbolisme dans la catégorisation première des données et dans l'analyse de pratique, en utilisant la roue de médecine et le symbolisme des directions et des animaux. Enfin, une relecture féministe de la mythologie de Coyolxauhqui, la déesse démembrée, a servi de trame de fond à toute la recherche. Cette déesse retrouvera ses morceaux au fur et à mesure de la recherche, jusqu'à la systématisation et à l'épilogue.

3.6 Écrits poétiques

Les écrits poétiques ont constitué des voies de passage pour laisser s'exprimer le sensible en moi. En ce sens, j'ai particulièrement utilisé les voies du Kasàlà et du slam. Le mot Kasàlà « désigne à l'origine un genre poétique et musical en cilubà² » (Kabuta, 2015, p.12). Cette pratique de poésie panégyrique existe sous différents noms dans différents pays d'Afrique et a été revitalisée suite aux travaux de Kabuta (1995). Il signifie aujourd'hui un

¹ Traduction libre

² Une des langues de la République Démocratique du Congo.

poème-récit cérémoniel écrit et récité pour une personne, un groupe de personnes, un lieu ou un objet donné et qui porte comme intentions de célébrer la Vie en soi et en l'autre, de stimuler l'énergie vitale et de la faire circuler, de nourrir l'amour de soi et de l'autre. Kabuta (2015) dit ainsi que «le kasàlà est une pratique à la fois poétique, pédagogique, soignante et solidarisante» (p.27). Au cours de cette recherche, l'écriture de différents Kasàlàs m'a permis d'approfondir ma relation à moi, aux autres et aux lieux, ainsi que de pouvoir exprimer avec bienveillance le sensible qui m'habitait.

Quant au slam, il est né du poète américain Marc Smith, en 1987. Ce dernier cherchait une façon de démocratiser la poésie. C'est ainsi que sont nées les joutes de slam (claques en anglais), une sorte de compétition amicale dans laquelle la poésie est récitée de façon rythmée à un auditoire, puis jugée selon le senti de quelques personnes présentes, choisies aléatoirement et une seule fois. Consistant en l'écriture et la déclamation de courts textes ne devant pas dépasser trois minutes, le slam permet de s'exprimer poétiquement et efficacement. Il est plus qu'une forme de lecture poétique, il est un mouvement d'expression populaire (O'Keefe Aptowicz, 2007). Tout au long de ma recherche, l'écriture de slam m'a accompagnée, se faisant de plus en plus présente au fil du temps et constituant certainement un outil d'accompagnement de mes enjeux et réflexions. J'ai gardé quelques slams dans ce mémoire final.

4. DE L'INTERPRÉTATION À LA SYSTÉMISATION

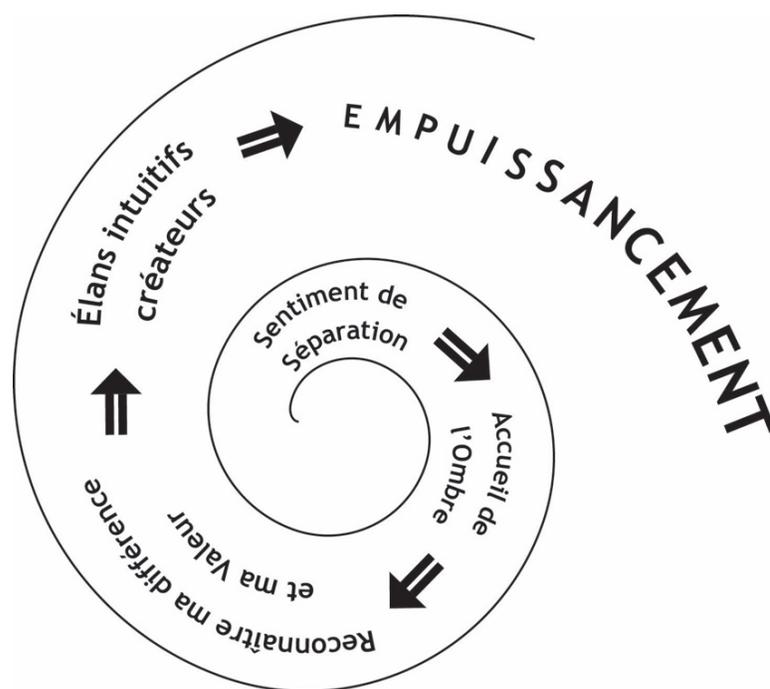
On n'analyse pas nos données pour en déduire des conclusions, mais pour être inspiré dans la construction d'une compréhension nouvelle, originale et pleine de sens.

Boutet, 2016

Dans un souci de cohérence, j'ai choisi de séparer le chapitre d'analyse des données par thèmes principaux, en lien avec mes objectifs de recherche. Dans ce type de recherche qui tente d'accéder au cœur de nos enjeux vécus dans nos pratiques, nous prenons peu à peu conscience que «*Tout est dans Tout*», comme le disait le philosophe Anaxagore : que chacun de nos récits phénoménologiques, à titre d'exemple, contient une multitude de possibles pistes en lien avec l'enjeu étudié. Ainsi, après l'analyse de nombreux récits, j'ai tenté de ne laisser que ceux dont l'analyse me permettait soit d'intégrer des parts de moi, soit de me renouveler dans mon rapport face à l'appartenance. Pour poursuivre avec la symbolique de la déesse Coyolxauhqui, j'ai utilisé la triade «démembrement», «transformation» et «appartenance». Si dans la partie démembrement, j'ai examiné les moments où je me sentais séparée, dans la transformation, j'ai voulu explorer de quelle façon je passais de la séparation à l'*empuissancement*, soit de quelle façon je traversais mes ombres – de quoi étaient faites mes traversées victorieuses. Enfin, dans la partie appartenance, j'ai voulu comprendre quelles sont les conditions qui facilitent mon sentiment d'appartenance à des communautés.

La spirale de l'Empuissancement

Mon objectif de recherche principal était de connaître et comprendre, à partir d'une analyse de mes pratiques relationnelles, les voies de passage qui permettent de passer de la séparation au sentiment de reliance et d'appartenance. Dans la partie transformation, j'ai pu observer une dynamique présente dans plusieurs moments de ma vie, qui semblait constituer une voie de passage, une pratique que j'avais appliquée de façon non-consciente et intuitive. Je l'ai intitulée « la spirale de l'Empuissancement ». Pour emprunter cette voie, je suis invitée à la traversée de ce que j'ai appelé l'Ombre, à la suite de Jung (1971) et de Estés (1995). Une fois cette traversée inconfortable mais nécessaire effectuée, un sentiment d'auto-reconnaissance de ma différence et de ma valeur semble se dégager naturellement, ce qui amène des élans intuitifs créateurs – donc féconds. Je redeviens vivante, fertile et fière d'être qui je suis et de comment je contribue au monde, à partir de ma singularité. C'est ainsi que je conçois l'« empuissancement », traduction littérale du mot anglais *empowering*, terme que je définis comme la transformation intérieure vers plus de puissance et de liberté d'être.



Systématisation : fidéliser

Dans l'intention de créer de la cohérence dans mes résultats de recherche, j'ai souhaité les rassembler dans une sorte de cadre-processus de fidélisation (Gauthier, 2015), qui me permettrait d'être et d'agir de façon à favoriser le sentiment d'appartenance et l'appartenance dans les communautés et le monde. Car si la recherche transforme la praticienne-réflexive de l'intérieur, il reste qu'il nous faut trouver des façons de récolter les fruits du labeur et de savoir planter leurs graines pour que continue le cycle de fertilité de la vie. Gauthier (2015), parle ainsi de l'importance de « *fidéliser* » les expériences, prises de conscience, apprentissages afin qu'ils puissent s'intégrer dans notre vie : « *Parfois, malgré*

la puissance de la révélation, l'étape du choix s'opère difficilement, car la fidélisation demande forcément une transgression des anciennes fidélités » (Gauthier, 2015, p.311).

Ainsi, j'ai commencé par refaire une liste des sous-questions découlant de ma principale question de recherche, pour ensuite chercher les réponses à ces questions dans mes résultats d'analyse. Je cherchais ce que j'ai appris de nouveau en lien avec ces questions – soit les révélations, mais également les choses sur lesquelles j'ai pris conscience que je pouvais m'appuyer pour ma vie. En faisant cette synthèse, j'ai eu l'impression de faire les premiers pas vers la fidélisation de mes apprentissages. Le tableau qui suit a servi de cadre à cette première synthèse de résultats :

| | | | | | |
|--|---|-----------------------------|---|---|--|
| Pourquoi vouloir appartenir ? | Histoire de mes ancêtres, grands-parents, parents | Pour me sentir en sécurité | Pour être unis dans cette période hypermoderne déshumanisante | Parce que je connais le sentiment de faire partie | Lorsque je me sens séparée à l'intérieur (dehors est dedans) |
| Conditions qui facilitent ma reliance en communauté | Contribution | Célébration sacrée partagée | Suivre mes élans créateurs | Acceptation de la lenteur et des rythmes | Honorer ma singularité |
| Conditions qui me font sentir séparée | Hyper-vigilance anxiété profonde | Auto-jugement | Auto-sabotage | Manque de présence, de bienveillance | Identification à des parts de moi blessées |
| Comment entretenir en moi le sentiment d'appartenance | Présence à soi, au territoire, à l'invisible | Lenteur | Pratiques réflexives : discerner le transgénérationnel, les réalités sociales passées et présentes et mon histoire de vie | Solitude féconde | Désidentification et autonomisation : rapatriement de mes morceaux |
| Comment nourrir mes liens en dehors du cadre professionnel | Suivre mes élans créateurs intuitifs | Être ouverte à l'émergence | Faire confiance à l'intelligence de la Vie | Accepter la lenteur dans mes relations | Accepter les singularités de chacun-e |

Figure 1 - Tableau intégrateur de mes apprentissages

Systematisation : créer du sens

Pour créer une forme qui faisait écho à ma sensibilité et ma spiritualité et ainsi faire plus de sens avec cette synthèse, j'ai décidé de classer les principaux résultats dans une *roue de médecine intégratrice*. J'ai utilisé la symbolique de la roue de médecine telle que je l'ai apprise et telle qu'elle s'incarne dans mes pratiques. Dans cette dernière, l'Est représente le lever du soleil, la naissance et l'enfance, le printemps, le début des choses et le mental. Le Sud représente le soleil à son zénith, l'été, l'âge adulte, la célébration, le relationnel et le corps, la mise au monde de la famille et/ou de projets. L'Ouest sera le coucher de soleil, l'automne, l'âge entre la parentalité et la sagesse, la grotte ou les eaux profondes :

l'introspection, la transformation, mais aussi les récoltes, les accomplissements. C'est souvent le lieu de l'émotionnel. Le Nord sera le domaine de la sagesse, de la mort, des ancêtres, de la nuit, de l'hiver, de la zone neutre. C'est souvent dans le Nord que l'on intègre les enseignements des autres directions. C'est le lieu de l'Esprit.

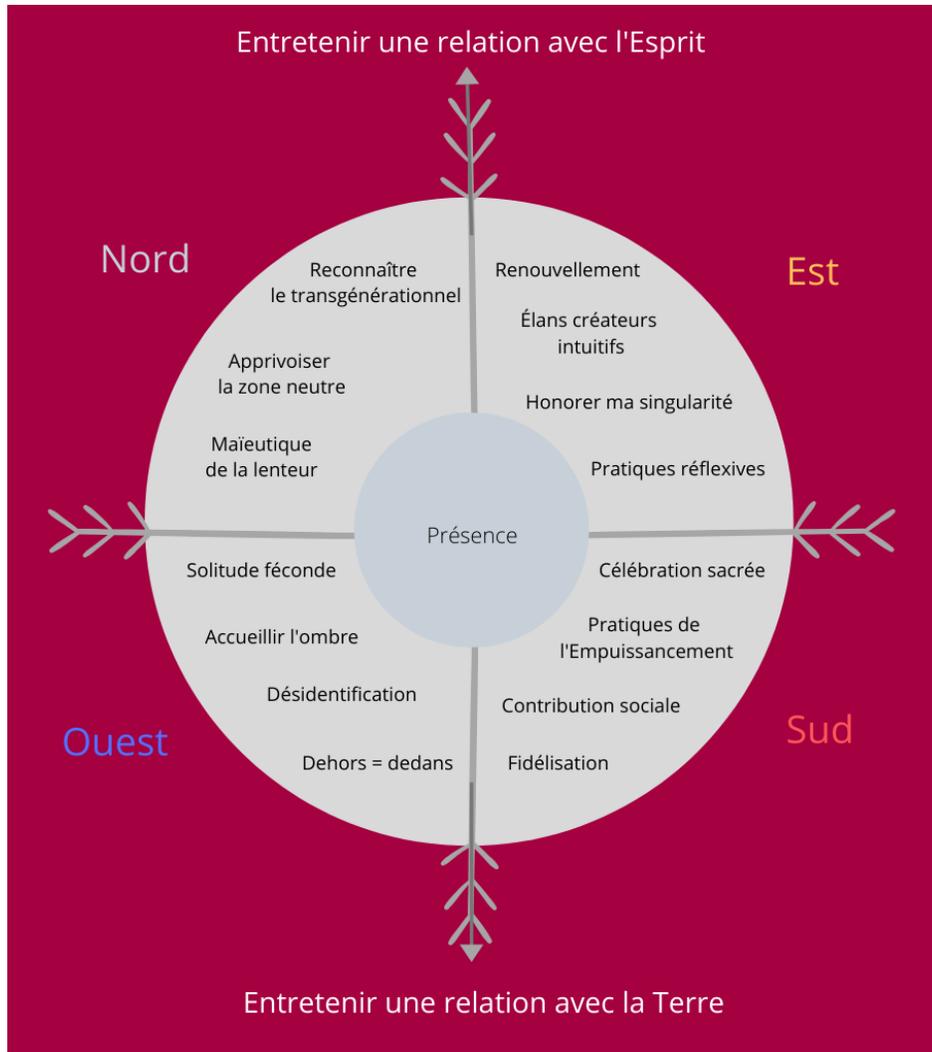


Figure 2- Roue de médecine intégratrice

Cette roue est en deux dimensions. Les deux flèches, entretenir une relation avec l'Esprit et entretenir une relation avec la Terre, ainsi que le cercle dans le milieu de la roue avec la Présence, sont les trois directions finales de la roue : le Ciel, la Terre et le Centre. Cette roue relie donc mon horizontalité à ma verticalité.

Rapatrifier les morceaux de Coyolxauhqui

Cette recherche m'aura permis de me réapproprier ma quête d'appartenance en rapatriant les morceaux de ma propre vie et de l'histoire de ceux et celles qui ont marché avant moi. Comme si je devais m'appartenir en premier lieu avant de vouloir appartenir à quelque chose à l'extérieur de moi. Pour ce faire, il a fallu que je tisse des liens entre mes membres séparés, comme la déesse Coyolxauhqui : ces tissages se sont créés lentement, avec les éléments qui sont apparus dans mon analyse. Ces éléments sont, avant tout, tissés de fil de bienveillance envers moi-même ainsi que pour l'expérience singulière des autres. L'adolescente que j'ai été a connu des moments très durs qui auraient certainement pu me faire basculer dans beaucoup plus de détresse encore et qui ont certainement contribué à ma façon d'être au monde. De la même façon, je ne connais pas le vécu des gens et je souhaite me rappeler d'avoir du cœur pour l'expérience singulière de chacun et chacune lorsque je suis en relation. Au sortir de cette recherche, je travaille à dépersonnaliser les groupes que je côtoie d'identités projetées qui ont tout à voir avec ma propre histoire et celle de mes parents et ancêtres, mais peu à voir avec la réalité, pour ainsi focaliser mon énergie sur la *relation directe* avec les individus qui composent le groupe, et ce seulement lorsque je sens une résonance, une réciprocité et une curiosité pour ma singularité.

Tout au long de mon processus de maîtrise et d'écriture, une image de Coyolxauhqui était dans mon bureau, sur le mur derrière moi, veillant à ce que je n'oublie pas d'intégrer, de rapatrier, d'unifier. Il m'a ainsi semblé logique d'unifier ce qui avait été séparé : tisser des liens entre les membres et le tronc du corps. C'est dans cette optique que j'ai créé la figure 3, une image de Coyolxauhqui ornée de tissages réunificateurs de ce sur quoi je dois veiller pour me sentir reliée et en appartenance. Pour me rappeler que je ne suis pas à l'abri du retour du sentiment de séparation, j'ai placé la déesse réunifiée au centre du cycle de la spirale de l'empuissancement. Ainsi, lorsque je me sens séparée, cette spirale me permet d'accueillir ce qui est là, d'honorer mon parcours et ma singularité en reconnaissant ma différence. Il me faut pour emprunter la spirale de l'empuissancement, tourner mon regard vers l'intérieur. C'est de cette façon que je pourrai utiliser les voies de passage que sont ces tissages, ce qui me permettra de laisser émerger mes élans intuitifs créateurs et de m'empuissancer, afin de me relier aux autres et de nourrir en moi le sentiment d'appartenance.

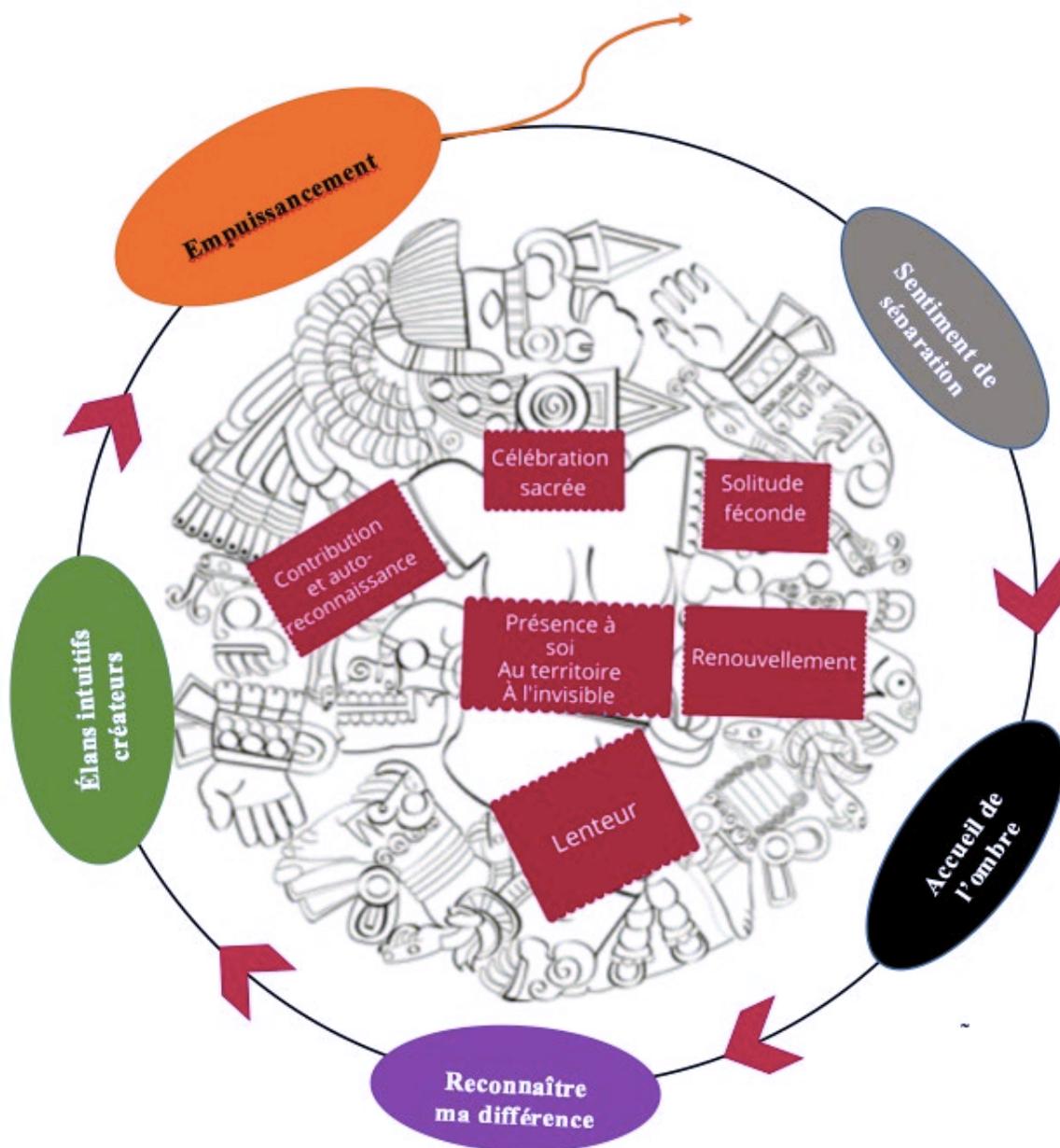


Figure 3 -L'unification de Coyolxauhqui

CONCLUSION

Cet article a présenté la démarche méthodologique développée et appliquée dans le cadre de ma recherche à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales. Après y avoir présenté brièvement ma problématique, mes objectifs et ma question de recherche, j'y ai présenté ma méthodologie et l'épistémologie qui la sous-tend, ainsi que le paradigme dans lesquels ils s'inscrivent. Le protocole de recherche employé s'inscrit dans le paradigme compréhensif interprétatif et s'ancre dans la méthode qualitative et la recherche à la première personne, sous la forme de l'auto-ethnographie. Adhérant à une posture éthique décoloniale, j'ai interrogé les Ancien-ne-s de différentes nations pour éclairer certains des

questionnements inhérents à la recherche. Les données ont été extraites à partir d'un journal d'itinérance qui contenait de l'écriture libre et retravaillée, des écrits poétiques et symboliques, des résumés de pratiques d'investigation, des récits phénoménologiques, des entretiens d'explicitation et des œuvres visuelles symboliques. J'ai interprété mes données au fur et à mesure de leur récolte, à travers l'analyse thématique puis de l'analyse en mode d'écriture, dans un continuum avec une pratique de l'intersubjectivité par des rétroactions constantes de mes pairs. J'ai ensuite présenté un résumé de mes résultats de recherche, sous la forme d'une synthèse puis d'une systématisation, à travers le support de la symbolique de la roue de médecine et de la déesse Coyolxauhqui. La recherche pointe l'importance pour moi de conscientiser l'influence du transgénérationnel et de ma culture. Elle me démontre l'impact pour moi d'une contribution au monde et de moments de célébration sacrée partagés, dans mon sentiment d'appartenance. Elle invite à me réapproprier mes regards sur mes communautés et de me désidentifier des co-identités introjectées, à nourrir une solitude féconde, à choisir la lenteur et surtout, la Présence à moi, au territoire et à l'invisible. Enfin, elle pointe à quel point le renouvellement de mon être et de mes pratiques peut constituer une voie de passage. Au sortir de cette recherche, je constate une transformation de mon être et de mon agir qui continue son processus, plusieurs mois après le dépôt du mémoire. Il m'apparaît également que mes pratiques psychosociales sont en voie de renouvellement. Ainsi, je peux témoigner aujourd'hui de l'efficacité de ce type de méthodologie, à la fois pour extraire l'expérience vécue de la praticienne-chercheuse mais également pour sa transformation à tous les niveaux.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES CITÉES DANS CET ARTICLE

- Anadón, M., & Guillemette, F. (2006). La recherche qualitative est-elle nécessairement inductive ? *Recherches qualitatives* (5), 26-37.
- Aptowicz, C. O. K. (2007). *Words in your face: A guided tour through twenty years of the New York City poetry slam*. Soft Skull Press.
- Argouarch, É. (2014). *De la corporéité à l'oralité-un chemin créateur : itinéraire heuristique d'une accompagnatrice somatique (Mémoire de maîtrise inédit.)* Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Québec.
- Balleux, A. (2007). Le récit phénoménologique : étape marquante dans l'analyse des données. *Recherches qualitatives* (3), 396-423.
- Barbier R, R. (1996) *La recherche-action*. Paris, France : Éditions Economica.
- Beauchesne, M. (2012). *Pouvoir devenir sujet, au cœur et par-delà les contraintes biographiques : un itinéraire de formation à la reliance (Mémoire de maîtrise.)* Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Québec.
- Berger, È., & Paillé, P. (2011). Écriture impliquée, écriture du Sensible, écriture analytique : De l'im-plication à l'ex-plication. *Recherches qualitatives*, (11), 68-90
- Boutet, D. (2016). *Se mettre en œuvre : grandes étapes et enjeux méthodologiques de l'étude de pratique en première personne*. Dans Galvani, P. (dir.) *Démarches de recherches réflexive en étude des pratiques psychosociales*, UQAR (À paraître), pp. 83-102.
- Cornell, A. W. (1996). *The power of focusing*. New York, États-Unis : MJF
- Craig, E. P. (1988). *La méthode heuristique : une approche passionnée de la recherche en sciences humaines*. Traduction du Chapitre II, consacré à la méthodologie, tiré de la thèse doctorale de l'auteur, « The heart of the teacher, a heuristic study of the inner world of teaching ». Boston University Graduate School of Education, traduit par Ali. Haramain.

- De Champlain, Y. (2011). L'écriture en recherche qualitative : le défi du rapport à l'expérience. *Recherches qualitatives, Hors-série (11)*, 51-67.
- De Villers, G. (1996). L'approche biographique au carrefour de la formation des adultes, de la recherche et de l'intervention. Le récit de vie comme approche de recherche-formation. Dans D. Desmarais et J.-M. Pilon (Éds), *Pratiques des histoires de vie : au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*, p.107-134. Paris/Montréal : L'Harmattan.
- Depraz, N. (2004). Le tournant pratique de la phénoménologie. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, tome 129 (2), 149-165.
- Depraz, N., VARELA, F. J., & VERMERSCH, P. (2000). La réduction à l'épreuve de l'expérience. *Études phénoménologiques*, 15,165-184.
- Deslauriers, J. P. (1991). *Recherche qualitative : guide pratique*. Montréal : McGraw-Hill.
- Deslauriers, J. P., & Kérisit, M. (1997). Le devis de recherche qualitative. *La recherche qualitative : Enjeux épistémologiques et méthodologiques*, 85-111.
- Dubé, G. C. (2014). *Quête transpersonnelle et trajectoire identitaire dans la tension des paradigmes éducatifs : autoethnographie d'une éducatrice de la génération des baby-boomers*. (Thèse de doctorat inédite). Université de Sherbrooke, Sherbrooke, Québec.
- Durkheim, E. (1963). *Les règles de la méthode sociologique*. Paris, France : PUF.
- Delory-Momberger, C. (2010). Le biographique : quel espace de recherche dans les sciences de l'éducation ? Congrès de l'AREF « Actualité de la recherche en éducation et en formation », Université de Genève, 2010.
- Denzin, N. K. (2006). Analytic autoethnography, or déjà vu all over again. *Journal of Contemporary Ethnography*, 35(4), 419-428. ELLIS, C. (2004). *The ethnographic I: A methodological novel about autoethnography*. Walnut Creek, Californie : Altamira Press.
- Ellis, C. et Bochner, A. (2000). Autoethnography, Personal Narrative, Reflexivity: Researcher as Subject. Dans N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (dir.), *Handbook of Qualitative Research (2nd Ed.)*, p. 733-768. New York, États-Unis : Sage Publications.
- Erickson, F. (1986). Qualitative methods in research on teaching. Dans Wittrock, M.C. (dir.) *Handbook of research on teaching (3e éd.)*, p.119-161. New York, États-Unis : Macmillan.
- Estés, C. P. (1996). *Femmes qui courent avec les loups*. Paris, France : Le livre de poche.
- Frost, S. B. (2001). *SoulCollage : An intuitive collage process for individuals and groups*. Santa Cruz, États-Unis : Hanford Mead Publishers.
- Galvani, P. (2004). L'exploration des moments intenses et du sens personnel des pratiques professionnelles. *Interactions*, 8 (2), 95-121.
- Gauthier, J. P. (2007). *De l'interdit de dire au droit d'être chemins de Trans-Formation. Vers une mise en forme de soi, de son expression et de sa pratique d'accompagnement à médiation du corps en mouvement (Mémoire de maîtrise)*. Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Québec.
- Gendlin, E. T. (1998). *Focusing-oriented psychotherapy: A manual of the experiential method*. New York, États-Unis : Guilford Press.
- Grondin, J. (2006). La thèse de l'herméneutique sur l'être. *Revue de métaphysique et de morale*, (4), 469-481.
- Jung, C. (1971). *Les racines de la conscience*. Paris, France : Buchet/Castel.
- Kabuta, N. S. (1995). *La formule et l'autopanegyrique dans les traditions orales africaines : étude structurale*. Université libre de Bruxelles, Bruxelles, Belgique.

- Kabuta, J. (2015) *Le Kasalà, une école de l'émerveillement. Célébrer la vie dans la personne par la louange*. Archamps, France : Éditions Jouvence.
- Kaufmann, J. C. (2011). *L'entretien compréhensif*. Paris, France : Armand Colin.
- Le Grand J. L. (2000). Définir les histoires de vie. Sus et insus définitionnels. *Revue internationale de psychosociologie*, 14. PAILLÉ, P., & MUCCHIELLI, A. (2012). L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales. Malakoff, France : Armand Colin.
- Paillé, P., & Muchielli, A. (2008). L'analyse par questionnement analytique. Dans Paillé, P. et Muchielli, A., *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, p. 141-149.
- Pilon, J. M. (2005). L'accompagnement d'une recherche praxéologique de type science-action. Dans Pilon, J.-M. et Landry, C, *Formation des adultes aux cycles supérieurs, Quête de savoirs, de compétences ou de sens ?*, p. 69-95. Québec, Québec : Presses de l'Université du Québec.
- Pineau, G. (1991). Formation expérientielle et théorie tripolaire de la formation. Dans Courtois, B. et Pineau, G, *La formation expérientielle des adultes*, p. 29-40. Paris, France : La Documentation française.
- Pineau, G., & Le Grand, J. L. (2013). *Les histoires de vie : « Que sais-je ? »* n° 2760. Paris, France : Presses universitaires de France.
- Rondeau, K., & Paillé, P. (2016). L'analyse qualitative pas à pas : gros plan sur le déroulé des opérations analytiques d'une enquête qualitative. *Recherches qualitatives*, 35 (1), 4-28.

LA RÉHABILITATION DES JARDINS DE PATRICK GEDDES À MONTPELLIER : UN
APPRENTISSAGE AU CONTACT DE LA NATURE ET DE L'HISTOIRE.
(SABINE KRAUS)



Sabine Kraus

34skraus@gmail.com

Sabine Kraus a une formation d'architecte et un parcours pluridisciplinaire entremêlant art, science et philosophie. Son travail de recherche est centré sur la conception de la nature dans la tradition vitaliste, avec une pensée écologique héritée de l'Antiquité et qui étudie les organismes vivants en lien avec leur milieu de vie. Cette méthodologie vitaliste l'a menée à considérer l'éducation comme un facteur de l'évolution sociale en développant des projets pédagogiques associant la recherche et la pratique : ateliers d'éducation à l'écologie humaine en contact direct avec la nature.

Résumé de l'article

Cet article rend compte d'une expérience de pédagogie active, menée dans le cadre d'un chantier-école visant à la réhabilitation des jardins du Collège des Écossais à Montpellier, première résidence étudiante internationale de France fondée en 1924 par Patrick Geddes, biologiste vitaliste et naturaliste, sociologue et pédagogue écossais, pionnier d'une écologie de la « Bio-région ». Ce site exceptionnel, conçu par son fondateur comme lieu de vie et d'études, est un véritable dispositif pédagogique, à travers notamment des jardins symboliques offrant une immersion poétique dans la nature et l'histoire¹.



Le Jardin de la Renaissance, Collège des Écossais, photographie de Philip Boardman, 1925.

« Le plus humble jardinier est un steward de mère nature, un maître d'œuvre dans la splendeur sans fin de ses saisons. Et le jardinier peut aussi être un penseur, écrivant ses pensées en formes et couleurs vivantes en place de simples mots imprimés. »

Patrick Geddes

1. Ce texte est extrait de : « La mémoire des lieux : Régénération des Jardins symboliques du Collège des Écossais, un projet durable d'éducation au patrimoine et d'activités de restauration », *Metagraphies*, Montpellier, 2018.

INTRODUCTION ET CONTEXTE

Après des études en architecture, j'ai entrepris un travail de recherche dans le domaine de l'histoire de la médecine portant sur le Vitalisme, mouvement de pensée mené par les centres médicaux de Montpellier et d'Édimbourg dans l'Europe des Lumières. Paul-Joseph Barthez et William Cullen étaient des médecins qui s'attachaient à étudier la nature comme un tout, et la nature humaine à l'intérieur du réseau de la vie. Cette étude « cross-channel » du vitalisme m'a menée à rencontrer le polymath victorien et universitaire militant Patrick Geddes en juin 2009 dans la librairie de la Burn House, un centre d'étude remarquable, hébergé dans un manoir entouré d'un parc datant du 18^e siècle et situé sur les versants inférieurs des Highlands en Écosse. À travers *Biology* et *Evolution*, j'ai découvert un biologiste hors du commun, et l'un des principaux leaders de l'école écossaise du néo-vitalisme. Il est le pionnier d'une vision écologique de l'aménagement urbain dans l'esprit de la *Polis* grecque, dont les devoirs sont le soin et l'éducation de ses citoyens. Alors qu'il occupe depuis 1919 la chaire de sociologie à l'Université de Bombay, P. Geddes est atteint de maladie et doit quitter l'Inde. En 1924, âgé de 70 ans, il s'installe à Montpellier et fait l'acquisition d'une ferme longtemps négligée et rocheuse d'une superficie d'environ 7 hectares, située sur le haut d'une colline surplombant la ville. Première résidence étudiante internationale de France, le Collège des Écossais est conçu par son fondateur comme un lieu à la fois d'étude et de vie : « Vivendo Discimus », *c'est en vivant que nous apprenons*. Au moment de la disparition de Geddes en 1932, deux pavillons avaient été construits, le pavillon des Écossais pour accueillir étudiants et chercheurs, ainsi que le pavillon des Hindous pour héberger un laboratoire de recherche. De plus, une habitation appropriée avec un bout de terrain pour cultiver était utilisée pour les étudiants palestiniens de l'École d'Agriculture, et l'implantation du pavillon des Américains avait été fixée. Jouxant les terrasses au sud-ouest du pavillon des Écossais, les jardins symboliques incarnant l'histoire et les connaissances des civilisations se déployaient sur tout le versant. Lieu d'apprentissage et de vie, le Collège est une véritable mise en espace de la pensée de P. Geddes en autant de **microcosmes** qui nous parlent de l'homme dans la nature. Ils nous offrent ainsi une vision globale de l'interaction des sociétés humaines avec leur milieu de vie : *Think Global, Act Local*, pensons globalement, agissons localement. **Ce site unique, associant patrimoine physique et culturel**, est aujourd'hui occupé par deux services du Rectorat de l'Académie de Montpellier : la Délégation académique à la formation du personnel de l'Éducation nationale (DAFPEN) dans le pavillon des Écossais, et le Centre départemental de validation de l'Hérault (VAE) dans le pavillon des Hindous. Ce dernier bâtiment, au temps de Geddes, hébergeait la Station Internationale de Géobotanique Méditerranéenne et Alpine (SIGMA) de Josias Braun-Blanquet.

Outre son rayonnement international, le site du Collège des Écossais est également un symbole de l'histoire culturelle et scientifique de la ville elle-même. Montpellier est une ville qui s'est développée autour du noyau de son illustre faculté de médecine et de son jardin botanique, enraciné dans l'humanisme de Rabelais et la Réforme. Le réseau des collèges protestants était très dynamique dans l'arc méridional, où les établissements scolaires étaient souvent dirigés par des régents écossais, et dans les États du Languedoc, une partie d'entre eux avaient étudié la médecine à Montpellier. À la faculté, la tradition vitaliste héritée d'Hippocrate et d'Aristote était renouvelée à travers la science émergente

de la botanique fondée sur des observations de terrain, et elle attirait de nombreux naturalistes et médecins étrangers, principalement de Grande-Bretagne. Le vitalisme a ainsi semé les graines de l'écologie en reconnectant les êtres vivants les uns avec les autres et avec leur environnement physique, culturel et social. Geddes a toujours affirmé sa méthodologie vitaliste, prenant en compte une approche holistique de l'homme dans la nature, et de l'éducation comme un facteur de l'évolution. À travers son travail, Geddes a constamment transféré ses connaissances scientifiques dans des pratiques sociales et éducatives, considérant «la vie en évolution comme l'union de la Nature et de la Civilisation». En tant que tels, Le Collège des Écossais et la faculté de médecine, avec leurs jardins à usage d'enseignement scientifique et humaniste, sont les deux symboles signifiants du Vitalisme dans la ville de Montpellier, aussi bien que de la tradition de longue date des échanges amicaux avec les Îles Britanniques.

Mais avec le temps, le travail de Geddes, ainsi que son Collège, tomba dans l'oubli. À l'annonce d'une vente possible en vue d'une future opération immobilière, aucun souci ne s'était manifesté quant à ce site unique, où l'on peut avoir une expérience directe avec la pensée de Geddes et le *génie du lieu*. Ainsi, à partir de juin 2010, j'ai initié un travail de recherche et des actions publiques telles que site web, colloque, communications, exposition, visites-conférences durant deux ans afin de faire connaître l'œuvre de Geddes à Montpellier. Progressivement, le Collège des Écossais participa à nouveau à la mémoire collective de la ville par une conscience renouvelée de la valeur historique et scientifique du site. À partir de septembre 2012, j'ai mené une campagne internationale de demande de protection de site au titre des monuments historiques adressée à la DRAC-LR à Montpellier, ainsi qu'au Ministère de la Culture et de la Communication à Paris. Le Patrick Geddes Memorial Trust (PGMT) s'est également engagé dans cette campagne, suite à ma présentation donnée à Édimbourg à leur invitation en avril 2013. Enfin, après l'élaboration du dossier scientifique demandé par la commission du patrimoine, le cas du site du Collège des Écossais a été examiné à la commission régionale du patrimoine et des sites (CRPS) qui s'est déroulée le 3 octobre 2013. L'intégralité du site du Collège des Écossais a été classée au titre des Monuments Historiques par arrêté préfectoral du 19 décembre 2013, ceci en raison de «l'intérêt qu'il présente sur le plan de l'histoire, de l'art et de la connaissance, ainsi que de l'importance scientifique de la personnalité de son créateur, un penseur internationalement reconnu pour son travail sur la relation entre la biologie, l'homme et son environnement».

Cependant, la lisibilité de l'organisation des jardins a été effacée par les marques du temps et ils présentent des altérations nécessitant une restauration. Mais il est d'évidence que le Collège des Écossais n'est pas seulement un patrimoine matériel, mais avant tout un patrimoine immatériel. Le monument de Patrick Geddes incarne la relation des citoyens avec leur histoire, notamment l'histoire même de l'éducation, car **ce haut lieu symbolique de la culture et de l'éducation** en est un moment exceptionnel. L'héritage vivant du Collège des Écossais est l'héritage intellectuel de la pensée de son créateur, ainsi que de ses méthodes et pratiques d'enseignement. La restauration du patrimoine matériel des jardins est donc intimement liée à la sauvegarde et à la transmission des connaissances et pratiques

de Geddes aux générations à venir. Ainsi, la vie qu'il avait amenée dans ses jardins se doit d'être régénérée à travers des activités éducatives.

J'ai donc commencé à travailler à une proposition de restauration des jardins fondée sur les principes de Geddes, ainsi que sur la signification historique du lieu, alliant de ce fait la **recherche à l'action pratique**. En associant **l'apprentissage technique** de jeunes jardiniers-paysagistes à **l'éducation au patrimoine culturel**, un **développement durable** à la fois de la restauration et de l'entretien des jardins, ainsi que la sauvegarde et la transmission de leur signification et valeurs seront implantés de manière pérenne. La première tranche de travaux de ce projet s'est déroulée au Collège des Écossais en 2016-2017 durant les chantiers-école du centre d'apprentissage J. J. Rousseau de Montpellier, en appliquant les méthodes de Geddes, ainsi que son utilisation des jardins et des *figures de pensée* incarnées par le site.

ENQUÊTE : DIAGNOSTIC AVANT TRAITEMENT

« *By living we learn* »

« *C'est en vivant que nous apprenons* »

Patrick Geddes

1. Le patrimoine matériel : une grande variété de jardins

L'œuvre de Patrick Geddes est édifée sur l'une des collines dominant la ville au nord-ouest de la plaine montpelliéraine. Les jardins symboliques sont implantés à flanc de coteau sur le versant le plus abrupt de la butte, couronnée par une surface d'aplanissement sur laquelle sont construits les deux bâtiments, le pavillon des Écossais flanqué d'une *Outlook Tower* (tour d'observation) par Edmond Leenhardt, et le pavillon des Hindous par Frank Mears, le mari de Norah, la fille de P. Geddes. Plus au nord-ouest du terrain, le paysage sauvage de la garrigue est conservé afin de permettre l'étude du milieu géographique naturel. Les jardins se développent en pente à partir du sommet, et remodelent le terrain par la réalisation d'une série de terrasses en restanques soutenues par des murs en maçonnerie de pierres sèches calcaires, dans lesquels ont été réservés des escaliers. Les terrasses en restanques sont typiques des régions méditerranéennes, où elles constituent une réponse efficace aux contraintes du relief et à la violence des précipitations. Si les dénivelés entre les terrasses sont d'environ un mètre pour certaines, la façade est de la *Outlook Tower* donne directement sur un à-pic de plusieurs mètres au bord des ruptures de pentes correspondant à d'anciennes carrières.

Comme nous le fait savoir Geddes, la diversité du sol permet une grande variété de jardins : plantations de fruits, de légumes et de fleurs, une réserve naturelle pour la flore herbacée locale, avec un *champ Fabre*, pour l'observation des insectes, un jardin géologique de rocher et de carrière, et un jardin botanique type. Tous sont utilisés pour des études botaniques, ainsi que pour la vie des habitants du lieu. Un théâtre en plein air est aménagé

sur le site pour accueillir représentations littéraires et musicales. Toutefois, la composition générale des jardins s'est altérée avec le temps, par des remaniements parcellaires successifs, par l'absence des activités botaniques et agricoles initiales qui entretenaient les jardins, et par la croissance de la végétation. Certains murs de soutènement des terrasses en restanques se sont en partie éboulés, et les chemins qui sinuaient dans le coteau se sont dissous dans les herbes folles. Cependant, le site porte encore la trace des intentions imprimées par son auteur.

2. Le patrimoine immatériel : les jardins de pensée

Geddes est attiré par la tradition de longue date de Montpellier comme capitale de la botanique dès le Moyen Âge, avec la « Fleur de Lys en médecine » de Bernard Gordon. Poursuivant cette tradition vivante, Josias Braun-Blanquet, l'élève du botaniste Charles Flahault, un vieil ami de Geddes, a créé un laboratoire de recherche internationale en géobotanique et sociologie des plantes au Collège des Écossais en 1930. Le but du Collège des Écossais est essentiellement de compléter le travail personnel de chacun, ainsi que l'enseignement régulier de l'université, **par une culture plus générale**. Selon les paroles de son fondateur, « le Collège cherche à harmoniser le caractère trop dispersif des études modernes en réunissant le naturaliste et l'humaniste à présent bien trop séparés : la science trop indifférente aux Humanités et les Humanités insuffisamment reliées à la science. [...] Ainsi, l'idée principale de ce lieu est une croissance expérimentale libre, une croissance éducative plus vitale, non seulement avec des idées et des études, mais au contact de la nature, et active dans le travail rural ainsi que dans la construction, et tout cela montre un exemple et donne une impulsion au paysage rural environnant. »

Geddes et ses amis reconnaissent l'**éducation** comme un **facteur de l'évolution**. Ils font également partie d'un mouvement international mené par des biologistes, des médecins et des pédagogues tels que Maria Montessori qui ont développé de nouvelles méthodes pédagogiques, ainsi que les sciences de l'éducation. Cette préoccupation pour l'éducation des enfants avait d'ailleurs émergé parmi les philosophes et médecins vitalistes au cours des Lumières. De fait, la totalité du site est pensée par Geddes comme un **tout organique**, offrant « toutes les ressources d'un environnement humaniste et historique, pour à la fois la vie et les études, en somme un environnement plus complet et plus varié que jamais auparavant ; plus riche pour les sens, et plus éducatif en conséquence ». Comme en témoignent par ailleurs deux anciens résidents, Philip Boardman et Andrew Lochhead, à propos des « jardins de pensée » de P. Geddes du temps de son vivant, « nous étions immergés dans la nature et l'histoire, et non dans des livres, nous y apprenions en vivant. [...] Le terrain du Collège des Écossais était aménagé en une configuration des plus inhabituelles de l'histoire et des connaissances humaines, qu'aucun homme n'avait jamais entreprise. Tout, depuis l'âge de la pierre jusqu'au vingtième siècle, paraissait avoir sa place dans le plan général des carrières, des grottes, des chemins, des murs, des terrasses, des allées, des formations d'arbustes et des parterres de fleurs. » Ainsi, la mise en espace de la pensée symbolique de P. Geddes sur les hauteurs de Montpellier est donc un véritable **texte à lire**, autant qu'un **théâtre de mémoire** dont nous pouvons faire l'expérience.

MOYENS DE TRAITEMENT : LA CULTURE ET L'ÉDUCATION

« *By creating we think* »

« *C'est en créant que nous pensons* »

Patrick Geddes

1. Les méthodes et pratiques d'enseignement de Geddes comme appartenant à l'héritage intellectuel du Collège des Écossais

S'adressant à des penseurs universitaires, le désir de Geddes pour une **éthique active** dans la transmission des connaissances et l'éducation est fortement soulignée :

« Et si la synthèse des connaissances rêvée depuis longtemps, que les penseurs ont souvent tant recherchée dans l'abstrait et à l'aide de spécialisations élevées et obscures [...], toutes trop en dehors du monde ordinaire de la nature et de la vie humaine, était réellement manifestée plus directement autour de nous, au gré de nos enquêtes sur le monde concret ? [...] Et, s'il est affirmé qu'au-delà de l'éducation spéculative la plus haute, il y a l'éducation active et éthique, ne pouvons-nous pas



ajouter à nos enquêtes, le service ? Et à nos tâches, faire le bien ? Il se pourrait bien que les enthousiasmes et les énergies civiques ouvrant la voie à l'avenir soient éveillés de manière la plus vitale parmi les membres les moins spécialisés et les moins puissants de la communauté. Et ceci non seulement parmi les ouvriers, et les artistes qui les expriment le plus fidèlement, mais également parmi les femmes, et parmi les enfants de nos écoles. » (Cities in Evolution, Geddes, 1915.)

À droite : Backcourt garden with boy and adult working, University of Strathclyde Archives.

À gauche : Patrick Geddes, aged 59, c.1913, University of Edinburgh Collections.

Entraîner la jeunesse au **jardinage** est l'une des méthodes actives de Geddes. Dès les années 1880, il implique les enfants de la vieille ville d'Édimbourg, à l'époque le pire taudis de l'Europe, dans des activités de jardinage pour le bénéfice de la **santé** et du **bien-être** des **habitants**, autant que pour la **santé** et la **beauté** de la **cité**. Le site du Collège des Écossais étant un lieu de culture et d'éducation, de science et d'art associant savoir et savoir-faire, la **dimension patrimoniale** incarnée par le Collège est également l'héritage culturel de l'**artisanat traditionnel**. En effet, l'**intelligence de la main**, célébrant « l'instrument des instruments », selon Aristote, est constamment soulignée par P. Geddes. Le biologiste évolutionniste en appelle fortement à un nouvel âge d'**évolution sociale** à travers l'union des **arts et sciences** avec le travail **manuel** :

« L'homme est né également pour travailler ; ses mains l'ont rendu sage ; le cerveau complexe ne se développe pas simplement ou principalement dans le vide ou dans l'abstrait, ni même dans une encyclopédie, comme les écoles de pédagogues l'une après l'autre ont faussement pensé et mal appliqué, mais comme nous commençons maintenant à le voir et à l'appliquer, également en intime interaction avec la main habile et ardue. La science, pas moins que l'art, relèvent essentiellement de la classe ouvrière. Comme l'art, c'est une expérience artisanale, une compétence artisanale, une initiative artisanale, plus réflexive pour le scientifique, et plus passionnée pour l'artiste. La science, c'est toujours observer, enquêter - donc se tromper aussi - en pratiquant ; elle est en fait un apprentissage perpétuel. » (Evolution, Geddes and Thomson, 1912).

Le projet de la régénération des jardins avec des apprentis de lycées professionnels s'inscrit donc dans la ligne des méthodes pratiquées par P. Geddes, selon sa devise « *Creando Pensamus* », *c'est en créant que nous pensons*, et appartient également à son affirmation d'un nouveau civisme impulsé de manière plus vitale par la jeunesse.

2. La nécessité d'une vision synoptique

Au cours des chantiers-école, une attention particulière a été portée sur l'**unité** des trois « machines à penser » telles que conçues par Geddes et actualisées aux Écossais : la *Outlook Tower*, accompagnée des bas-reliefs de la triade *Place-Work-Folk* et de la *Valley Section*. Nous en avons souligné l'articulation ainsi que le potentiel synoptique. En effet, ces *figures de pensée* ont des caractéristiques **géographique**, **écologique** et **historique**, en intégrant les soubassements **sociaux**, **environnementaux** et **économiques** d'un **développement durable**. Ce dispositif synoptique offre non seulement les moyens de rendre compte de la relation des sociétés humaines avec leur environnement, mais également de relier différents points de vue dans l'approche visuelle globale d'une nature vivante, immense **réceptacle de labeur** des générations qui nous ont précédés.

Patrick Geddes ayant emprunté la nécessité d'une vision synoptique à **Aristote**, la philosophie grecque entre alors en scène. Nous avons expliqué que ces philosophes étaient en fait les premiers à observer et étudier la nature de manière scientifique. L'*Histoire des Animaux* d'Aristote nous rappelle que l'**homme est un animal parmi d'autres**, et en tant

que tel, **dépendant de la nature**. Ces notions, qui semblent être difficiles d'accès dans le cadre d'un enseignement professionnel, sont en fait aisément transmissibles lorsque l'on se met à la portée des élèves en utilisant un langage familier. Ces connaissances sont d'autant plus faciles à **transmettre** aux Écossais, car elles ne passent pas par des livres étudiés en classe, mais par les aménagements et les bas-reliefs avec lesquels nous sommes en **contact direct** dans un **milieu naturel**.

C'est ce passé historique et scientifique toujours vivant aux Écossais, déployé à travers une variété de jardins, qui a suscité l'**attention enthousiaste** des jardiniers-paysagistes en herbe car ils apprenaient avec *le cœur, la main et la tête*. Et comme le plaidait John Dewey, un ami américain de Geddes, « Il faut donner à l'élève quelque chose à faire plutôt que quelque chose à apprendre. Si cette activité est de nature à lui demander de penser, lors l'apprentissage en découlera naturellement. »

3. Apprentissage et patrimoine culturel

La collaboration avec les professeurs a été très fructueuse. À l'occasion des interventions sur les éléments structurant l'**environnement historique et naturaliste** du site, un dialogue s'opérait entre ces deux domaines. À travers l'alliance des **savoirs** et **savoir-faire**, les connaissances prennent de fait une **valeur d'usage**, tant du point de vue de l'histoire et de la littérature, que des sciences naturelles. Elles deviennent plus facilement mémorisables car transmises à travers une **activité manuelle attentive** et **respectueuse** de la **nature**. Dans ses écrits, Patrick Geddes nous fait remarquer que la France, par sa situation **géographique**, est l'ellipse qui relie la **Méditerranée** à l'**Atlantique-Nord**. Cette observation est mise en forme de manière concrète dans les jardins, à travers la scénarisation de leurs civilisations antiques **grecques** et **celtes** (les dieux et déesses de l'Olympe symbolisant les sept étapes de la vie - Ossian, l'Homère celte célébrant les quatre présents que la vie donne aux humains). Les futurs jardiniers-paysagistes travaillant directement sur les éléments incarnant ces récits, ces derniers eurent l'heureux effet d'éveiller leur **curiosité**. Les jeunes apprentis se retrouvèrent ainsi **très étonnés** de **prendre plaisir à l'enseignement de l'histoire**, une histoire transmise non par des livres, mais acquise à travers les **sens**, l'**expérience** et le **sentiment**. Et l'on sait que l'**émotion esthétique** est un fort vecteur de **mémorisation** des connaissances. Partant, l'approche visuelle de l'écologie humaine de Geddes inclut non seulement des **interactions biologiques** avec l'environnement, mais également des **réactions émotionnelles** structurant notre **vie mentale élémentaire**.

Comme certains murs de soutènement nécessitaient une restauration, un premier chantier-école de **maçonnerie en pierres sèches** a eu lieu afin de réparer l'un des deux murs bordant l'escalier reliant le jardin de la Renaissance à la terrasse sous-jacente. En outre, cette session nous a également offert une explication de l'**histoire géologique** de la région. Par suite, avec les jardiniers, nous avons commencé à enlever le lierre qui s'était enraciné dans les interstices du mur maçonné en pierres sèches soutenant la terrasse principale, afin de préparer les futures interventions de maçonnerie. Nous avons également commencé à enlever la terre et l'humus accumulés depuis de nombreuses années au pied de la

Promenade de la Synthèse juste en dessous, dont seul le banc central de la synthèse est encore aujourd'hui en état, les bancs de la thèse et de l'antithèse s'étant effondrés et nécessitant une restauration complète. Soudain, nous avons buté contre une espèce de plinthe en pierre, qui s'est avérée être, après un nouveau déblai, le piédestal de l'**Urne de l'Économie Métaphysique**. Cette découverte fut un grand moment d'émotion, renforcé par le fait que nous venions de rencontrer l'écologie humaine de Geddes appliquée à l'économie, et exposée dans son célèbre discours « By leaves we live ».

Ainsi, le projet a été très apprécié par les apprentis, parce qu'il offre à ces derniers le moyen de **redécouvrir le plaisir d'apprendre en redonnant vie à des jardins vecteurs de transmission des connaissances**.

4. Coopération avec les gens travaillant sur le site

Je participais avec les élèves et leurs professeurs aux travaux de jardinage, harmonisés avec ceux de la personne en charge de l'entretien annuel du site (environ 3,5 hectares). Nous prenions aussi nos repas sur la terrasse principale avec les habitants du lieu, et la **sympathie** s'installa au sein de la petite communauté. Au fur et à mesure des interventions agrémentées de quelques découvertes archéologiques, une partie des jardins symboliques retrouvait lentement sa physionomie d'antan, et les gens sont devenus sensibles à leur **beauté** passée. Cette nouvelle conscience les engagea à prendre part à la restauration des jardins.

Du côté de la **vie pratique**, la terrasse de la Classification des Sciences n'étant plus assez spacieuse pour toutes les personnes qui y déjeunent, la Table Ronde du Roi Arthur accueille bon nombre de convives dans l'aire située à l'extrémité du Jardin de la Renaissance. La terrasse sous-jacente pourrait être débarrassée des mauvaises herbes et aménagée de manière à offrir un plus grand espace répondant aux **besoins** et à la **sensibilité** des habitants du lieu. Le jardin de la Renaissance a également perdu son caractère original. En prenant en compte le climat local et l'accroissement de la sécheresse, cet espace pourrait retrouver la diversité botanique d'un jardin sec planté d'espèces aromatiques typiques du climat méditerranéen (lavande, thym, romarin, sarriette, marjolaine, origan...). De plus, le jardin botanique est également une évocation des premiers jardins universitaires créés à la Renaissance italienne afin que les médecins puissent étudier et utiliser les propriétés thérapeutiques des plantes. Enfin, même l'idée de cultiver un jardin potager commença à être discutée. Du côté des **Humanités**, un théâtre de plein air existait sur le site du temps de Geddes, mais sur une aire vendue depuis, lors de remaniements parcellaires. Un nouvel emplacement devait être trouvé. Or, au bas de la carrière à l'aplomb de la *Outlook Tower*, nous avons découvert sous une végétation abondante et touffue un ancien emmarchement datant des chantiers de jeunesse qui occupaient le site de 1940 à 1944. Après quelques légers travaux, cet espace pourra être aménagé en théâtre de verdure avec une scène dans un cadre somme toute très romantique, « faisant appel à l'**imagination** et à la **créativité** pour une **vie intérieure complète** vers son **expression dans la vie concrète** ».

CONCLUSION

La **dimension pédagogique, culturelle et sociale** du Collège des Écossais s'est révélée à travers cette expérience novatrice vécue par tous les participants durant une année. En effet, **ce projet valorise** non seulement notre **patrimoine**, mais également **le travail** des élèves et de leurs **professeurs**, autant que celui du **personnel** qui **vit** et **travaille** dans ce **lieu de mémoire**. De plus, il promeut **l'action de l'école** dans la **transmission du patrimoine** au moyen d'une **pédagogie de projet** ayant une **dimension esthétique et sociale : protéger et conserver l'héritage du passé** pour le mettre au **service** de la **formation** et de **l'éducation** de **futures générations**.

Il ne s'agit pas ici de reproduire les jardins conçus par P. Geddes à l'identique, il s'agit plutôt de concevoir un projet d'aménagement s'inspirant du passé, mais prenant en compte les occupations et la créativité des personnes collaborant à ce projet, autant que les nouvelles conditions climatiques. Le plan original du Collège et des jardins symboliques redessiné par Benjamin Boardman, ainsi que les photos d'archives prises par son père alors résident, nous ont servi de guide. Ce projet étant expérimental, il a évolué à travers le progrès des chantiers-écoles et l'esprit de convivialité dans lequel ils se déroulaient. En effet, le Collège avec ses jardins, symbolisant l'histoire et les connaissances humaines, offre un **mode d'appropriation partagé** du patrimoine par **l'émotion** et le **sensible**, et donne un autre **sens** aux **apprentissages** en **stimulant l'intérêt**. Les occupants du collège appréciaient le fait que les jardins étaient à nouveau pleins de **vie**, grâce au **travail** et à la **joie** des petits apprentis. Les propositions émergent lentement à travers la sympathie, la synthèse et la synergie entraînant la réalisation d'une vision partagée. Ainsi, tous les participants sont devenus les agents d'une **coopération synergétique**, une dynamique que l'idée principale du lieu génère elle-même comme « croissante, expérimentale et libre, comme croissance éducative plus vitale. » De plus, cette immersion dans « la nature et l'histoire » nous a permis de régénérer la **fonction éducative** des jardins symboliques en tant que **vecteurs de signification** et de **valeurs** dans un **espace commun**. Ce nouveau type de « chantier-découverte » a mis en évidence **l'importance** de la **valeur** du **patrimoine culturel** comme à la fois **pratique collective** et **projet**, et comme **enjeu de formation**.

Rainer Maria Rilke écrivait : « La Nature n'est pas un spectacle, c'est de la vie partagée. » De fait, le *génie du lieu*, si l'on apprend à le lire et à l'écouter, nous inspire et nous guide vers une expérience de vie et un environnement plus riche pour les sens, à l'intérieur de l'harmonie et de l'unité des sciences, des arts et des lettres offertes par les étonnants jardins de pensée et de vie conçus par Sir Patrick Geddes.

LA MOSAÏQUE DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE ?
ENTRE FORMATION, ÉDUCATION ET DÉVELOPPEMENT PERSONNEL...
(LOÏC BRAÏDA)

Loïc Braïda est ingénieur formateur à Montpellier SupAgro Institut de Florac.
loic.braida@supagro.fr

Résumé :

Dans le paysage éducatif français, l'enseignement agricole détient un statut particulier. Situé à l'interface entre formation générale, technologique, professionnelle, supérieure. Il propose des formations initiales, continues, par alternance, par apprentissage, préparant des professionnels du vivant.

De cette relation privilégiée avec tous les éléments de notre environnement émergent de solides points d'ancrage pour penser une fertile mise en cohérence des dimensions du rapport au savoir. Cette orientation amène à considérer comme un enjeu de formation la construction des équilibres entre les trois grandes familles de compétences – académiques, professionnelles, non-académiques – au service de la formation de professionnels équilibrés.

INTRODUCTION

« *L'aventure du vivant : les métiers grandeur nature* » est le dernier « slogan » de l'enseignement agricole lancé le mercredi 27 février 2019 lors du Salon international de l'agriculture. « *L'enseignement agricole, c'est un parcours, une aventure qui ouvre un accès à tous les métiers du vivant : métiers de la terre, du végétal, de la nature, du bois, des animaux. Soit l'accès à plus de 200 métiers grâce à ses formations [...]*¹ de la 4^{ème} au Doctorat.

Pour reprendre les termes du slogan, il s'agit d'une « aventure » dans le sens où si les façons de faire avec le vivant bénéficient de références en termes de savoirs et de savoir-faire (règles, concepts, protocoles, méthodes, process,...) leur potentiel ne s'exprime véritablement et pleinement qu'à travers la façon de les considérer, de les relativiser au regard des situations. Dans les faits, rien n'est jamais totalement pré-établi, inscrit, prescrit et raisonner les situations, résonner avec les situations, est devenu un moyen privilégié pour aborder les transitions et développer des aptitudes à s'adapter à la complexité des mondes, sans cesse évoluant, avec lesquels nous devons composer.

Travailler avec le vivant impose des niveaux de conscience et de responsabilité singuliers qui invitent à réaliser d'incessants allers et retours entre celui que je suis, ceux qui m'entourent, le milieu dans lequel nous évoluons ensemble. Ces « voyages » entraînent et

¹ Site du Ministère de l'Agriculture et de l'Agroalimentaire, 2019.

servent d'entraînement pour acquérir une agilité posturale et une plasticité d'esprit qui représentent des enjeux profonds en formation de manière générale, en formation professionnelle notamment. Ainsi, considérer les savoir-être et savoir-devenir de chacun revêt une importance renouvelée aux côtés des seuls savoirs et savoir-faire.

Dans les lignes qui suivent, nous proposons une présentation de ce que nous considérons comme les conditions d'un « voyage serein » et d'une « aventure constructive » au regard de nos analyses du fonctionnement du système éducatif agricole, des valeurs que ses acteurs véhiculent, des enjeux liés à la « préparation » d'un professionnel équilibré : à la fois praticien efficace, citoyen éclairé et auteur épanoui de sa propre vie.

Après avoir succinctement présenté les contextes organisationnel et socio-professionnel du système éducatif agricole, nous nous attacherons à montrer l'importance apportée au tissage de liens entre les différentes dimensions du rapport au savoir pour accompagner le développement et l'épanouissement des acteurs des filières professionnelles. La recherche de cette synergie passe, selon nous, par le maintien d'un équilibre entre familles de compétences visées : académiques, professionnelles et non-académiques. Nous souhaitons alors montrer comment le système éducatif agricole mobilise l'énergie de ses acteurs pour concourir à cet effort de mise en cohérence, toujours perfectible, en organisant les dialogues entre recherche, formation et développement, notamment par l'intermédiaire du Dispositif National d'Appui qui joue le rôle de passerelle entre enseignement supérieur et enseignement technique et professionnel.

1. LES VISÉES SYSTÉMIQUES ET INTÉGRATIVES DE L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE.

Les services statistiques et prospectifs du Ministère de l'agriculture et de l'agroalimentaire (MAA-DGER, 2019) nous indiquent que le système éducatif agricole s'adressait, à la rentrée scolaire 2018-2019, à près de 209 000 élèves, étudiants et apprentis de la classe de 4^{ème} au Brevet de Technicien Supérieur Agricole (BTSA, Bac+2).

Ces apprenants sont accueillis au sein de 806 établissements scolaires (206 lycées agricoles publics, 365 Maisons Familiales et Rurales (MFR), 214 lycées agricoles privés et 11 centres médico-éducatifs).

Les 174 établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricole (EPLEFPA) ont une organisation singulière puisqu'ils regroupent différentes entités complémentaires : les 206 lycées d'enseignement général, technologique et professionnel, 94 centres de formation d'apprentis (CFA), 152 centres de formation professionnelle et de promotion agricoles (CFPPA) auxquels sont associés 192 exploitations agricoles et 32 ateliers technologiques à vocation pédagogique.

D'autre part, les effectifs dans les établissements de l'enseignement supérieur agronomique, vétérinaire et de paysage (bac+3 à Doctorat) avoisinaient les 16 000 étudiants répartis dans 19 écoles (dont 6 privées).

Le Code rural et de la pêche maritime, qui encadre les missions de l'enseignement et de la formation professionnelle publics aux métiers de l'agriculture, de la forêt, de la nature et des territoires, définit les contours de son action :

« l'enseignement et la formation professionnelle publics [...] ont pour objet d'assurer, en les associant, une formation générale et une formation technologique et professionnelle dans les métiers de l'agriculture, de la forêt, de l'aquaculture, de la transformation et de la commercialisation des produits agricoles ainsi que dans d'autres métiers concourant au développement de ceux-ci, notamment dans les domaines des services et de l'aménagement de l'espace agricole, rural et forestier, de la gestion de l'eau et de l'environnement » (Code Rural, version du 14 octobre 2014)

Cet article précise également que le système éducatif agricole : « contribue au développement personnel des élèves, étudiants, apprentis et stagiaires, à l'élévation et à l'adaptation de leurs qualifications et à leur insertion professionnelle et sociale » et qu'il remplit les cinq missions suivantes : 1. formation générale, technologique, professionnelle (initiale et continue); 2. animation et développement des territoires; 3. insertion scolaire, sociale et professionnelle des jeunes et des adultes; 4. développement, expérimentation et innovation agricoles et agroalimentaires; 5. développement d'actions de coopérations internationales.

L'interdépendance de ces missions a diverses conséquences. En particulier, nous postulons qu'elle favorise le développement des trois grandes familles de compétences méta-fonctionnelles suivantes, qui impactent en profondeur la posture et l'activité des différents protagonistes de la relation d'enseignement-apprentissage.

Composer avec d'autres êtres vivants, humains et non-humains...

Les formations visent la maîtrise d'outils techniques et conceptuels et le développement de compétences qui devront permettre aux jeunes (et moins jeunes) apprenants qui les suivent de composer avec des situations mettant en scène, en action, le Vivant (animal et/ou végétal) et un réseau plus ou moins dense et complexe de partenaires (membre de la famille, pairs, associés, conseillers agricoles, consommateurs, fournisseurs...) et de devenir, pour tous ces partenaires, un collaborateur efficace et agréable avec lequel on a envie de bâtir quelque chose.

Et de fait, en ne considérant que les activités de production ou de transformation, l'image de l'agriculteur isolé, œuvrant seul dans sa ferme, est devenue largement caricaturale.

Les compétences professionnelles concernant les communications inter- et intrapersonnelles (psychosociales, émotionnelles, sensibles) prennent une place de plus en plus importante dans les référentiels de formation aux côtés des compétences d'ordre techniques.

S'adapter aux évolutions de ses environnements

a. En ce qui concerne l'institution et les acteurs scolaires.

Les profils et origines sociales des candidats à ses formations ont beaucoup évolué au cours des dernières années. Le temps où la majorité des effectifs des établissements, des centres de formation, étaient constitués de filles ou fils d'agriculteurs avec le projet de reprendre en

main l'entreprise familiale est révolu. Cette réalité socio-culturelle et socio-économique a engendré une profonde diversification et une importante hétérogénéisation des publics fréquentant aujourd'hui ces formations avec, là également, deux grandes familles de conséquences :

- la nécessité de diversifier l'offre de formation et d'opérer notamment une ouverture sur les métiers du secteur tertiaire (services, vente) ;
- la nécessité de faire évoluer les pratiques pédagogiques et didactiques pour accueillir ces « nouveaux publics » et d'adapter les postures éducatives à de « nouveaux » besoins spécifiques.

Les démarches de re-conceptions des activités et des postures pédagogiques et éducatives sont plus ou moins profondes pour les membres des équipes en charge des formations. En particulier, ces derniers sont invités à adopter une posture d'accompagnants (M. Paul, et à développer des démarches de résolution de problèmes pour composer avec toutes les dimensions de cette nouvelle donne.

b. En ce qui concerne les besoins et attentes sociétales...

L'émergence des grands enjeux sociétaux (évolution climatique, émission de Gaz à Effet de Serre, valeur nutritionnelle et qualité sanitaire des productions, usages des intrants de synthèse, mécanisation et numérisation de l'agriculture, mondialisation et circuits courts, évolution des politiques agricoles nationales et supra-nationales, pollutions diverses et variées et leurs conséquences sur la qualité de l'eau, des sols, le niveau de biodiversité... Éthiques environnementales, relations interspécifiques et bien-être animal...) est venue questionner en profondeur les pratiques professionnelles, les systèmes d'attentes réciproques, les niveaux et partages de responsabilités... En invitant à une conception davantage qualitative des services rendus par le secteur de la production agricole et de l'aménagement par, entre autres, la prise en compte de la complexité des interactions entre les systèmes agro-environnementaux et l'ensemble des autres acteurs de l'environnement.

L'« acteur du monde agricole de demain » doit être doté d'un outillage réflexif et éthique concernant ses actions et leurs conséquences économique, environnementale et sociale qui lui permettra de jouer pleinement son rôle de citoyen éclairé.

Favoriser les épanouissements au sein d'un Monde complexe...

Cet acteur est donc sommé de : (i) produire en quantité suffisante pour nourrir des consommateurs tout en respectant des cahiers des charges multi-modaux relatifs à (ii) la qualité des produits et (iii) aux conséquences des processus de production (iv) en restant vigilant en ce qui concerne la viabilité/vivabilité économique de son entreprise (v) en tentant de préserver son bien-être au travail et (vi) son potentiel d'épanouissement professionnel et personnel.

L'« acteur/auteur du monde agricole de demain » est au centre d'un maillage d'injonctions qui tendent à rendre ce métier « impossible ».

Pour faire face à ces réalités, le système éducatif agricole mobilise un ensemble de ressources pour répondre au mieux aux attentes de ces « acteurs/auteurs du monde agricole de demain » et leur permettre de se dessiner un horizon professionnel et personnel susceptible d'accueillir leurs aspirations tout en répondant aux demandes, aux besoins sociétaux.

2. L'ENSEIGNEMENT AGRICOLE POURRAIT ÊTRE CONSIDÉRÉ COMME UN DISPOSITIF DE REMÉDIATION...

Au cours des dix dernières années passées à accompagner des équipes pédagogiques et éducatives de l'enseignement agricole (formation continue, analyses de pratiques, démarche de résolution de problème...) nous avons entendu, de la bouche de ces collègues, la formulation largement consensuelle de l'aphorisme suivant : « *l'enseignement agricole, c'est l'école de la dernière chance !* »

Il ne nous appartient pas de remettre en cause cette affirmation. Nous l'avons toutefois questionnée à de multiples reprises. Les arguments proposés par nos collègues sont divers et variés.

Une première famille d'arguments invoque les représentations de l'enseignement agricole développées par les collègues de l'Éducation Nationale (enseignants, conseillers d'orientation-psychologues). Ces derniers méconnaîtraient l'environnement de l'enseignement agricole et s'en seraient forgé une image peu laudative qui les amèneraient à préconiser aux « bons » élèves de collège une orientation scolaire vers l'enseignement général et aux « mauvais » (voire « très mauvais ») élèves une « ré-orientation » vers l'enseignement professionnel ou, « au pire » vers l'enseignement professionnel agricole.

Si cette forme de « hiérarchisation-valorisation » des filières (enseignement général-enseignement professionnel) est bien réelle (A. Jellab, 2003, 2005 ; H. Vandelle, 2011), nous n'avons pas trouvé d'étude spécifique montrant que l'enseignement professionnel agricole ferait l'objet d'une valorisation particulière.

Une seconde famille d'arguments fait référence aux modalités et dispositifs d'orientation post-collège et notamment les interfaces numériques de saisie des vœux dans certaines académies. Ces dernières auraient pour conséquence l'affectation de jeunes gens dans des établissements de l'enseignement agricole alors même qu'il s'agissait de leur dernier choix dans la liste (en ce qui concerne les effets de choix d'orientation en lycée professionnel voir les études menées par M. De Besses, 2007)...

Partant de ces représentations, bon nombre d'enseignants et formateurs de l'enseignement agricole ont développé le sentiment que leurs établissements concentrent largement toute une palette d'apprenants à besoins spécifiques (ruptures scolaire et/ou sociale, troubles dys -, déficit d'image et d'estime de soi, démotivations scolaire et/ou sociale...) donnant lieu à des situations qui s'accompagnent d'un cortège de conséquences (inadaptations scolaire et/ou sociale, comportements problématiques, décrochages scolaire et/ou social, déficit de réussite scolaire...)

Un ensemble d'études sur ce sujet (Braïda et al, 2010 et 2011 ; Braïda et al, 2013 ; Collectif, 2017) mettent en évidence le fait que le système éducatif agricole accueille dans

ses établissements des jeunes gens qui, très majoritairement, ont eu un vécu conflictuel avec les « canons » scolaires imposés par ce qui est nommé la « voie générale » : perte de sens, des motifs, des buts des apprentissages... Avec pour corollaire le développement d'un sentiment intériorisé de dévalorisation personnel et d'échec systématique. Pour illustrer cette réalité, nous citerons les paroles d'une collègue enseignante qui accompagne ses élèves en classes de 4^{ème} et 3^{ème} de l'enseignement agricole : « *quand ils arrivent chez nous, ils sont tout cassés par le système... Nous devons les reconstruire !* » Il ne s'agit pas d'un cas isolé puisqu'au contraire, nombreux sont les enseignants et formateurs qui se sont auto-prescrit cette « mission » et qui expérimentent, pour la remplir, l'inconfort des limites de compétence.

Et, pourtant, la « reconstruction » semble s'opérer puisque pour ceux qui suivent un cycle diplômant complet (CAP Agricole, Bac Professionnel, Bac Technologique) les statistiques du Ministère font état de taux de réussite oscillant entre 86 et 96 % (MAA, DGER, 2018) et que le taux de sortie de formation sans diplôme est moindre dans l'enseignement agricole qu'à l'Éducation Nationale (Veuillerot, 2010).

Entre 2014 et 2017, à la demande de la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (DGER), une recherche-action a été menée (« Ancrochage ») afin de comprendre ce qui était réalisé en établissements pour prévenir les formes de décrochages (scolaire et/ou social) et pour favoriser les épanouissements des apprenants (Collectif, *op. cit.*).

3. ... OU UNE ENTREPRISE DE RE-CONSTRUCTION DE L'ÉQUILIBRE DE CHACUN.

Lorsqu'il arrive dans un établissement de l'enseignement agricole, que ce soit l'objet de son choix ou guidé par d'autres considérations, l'apprenant est accompagné dans un processus d'intégration à un système particulier et découvre un nouveau mode de rapport au savoir dans lequel l'explicitation du sens des apprentissages occupe une place privilégiée.

Nous rejoignons ici la pensée du sociologue B. Charlot et de ses collègues de l'équipe ESCOL pour qui une lecture en positif des actions des élèves est primordiale. Cette posture éducative particulière invite à comprendre comment ils sont arrivés là où ils sont, quel est le sens de leurs actions, comment et pour quelles raisons ils ont adopté certaines stratégies plutôt que d'autres, par quelles expériences ils sont passés, comment ils se sont construits tels qu'ils sont aujourd'hui, quelles perspectives ils envisagent ?...

Ces chercheurs ont analysé les ressorts de la mobilisation des élèves au service d'une activité et ils ont montré que : « *pour qu'il [l'élève] se mobilise, il faut que la situation présente pour lui du sens* » (Charlot, 1999).

Cette quête de sens revêt différentes dimensions : 1. « *a du sens un mot, énoncé, évènement qui peut être mis en relation avec d'autres dans un système ou dans un ensemble* » ; 2. « *font sens des évènements qui arrivent à l'individu et qui ont des rapports avec d'autres choses de sa vie, des choses qu'il a déjà pensées, des questions qu'il s'est posées* » ; 3. « *a du sens ce qui crée de l'intelligibilité sur le monde, ce qui éclaire quelque chose dans la monde* ».

Et l'auteur ajoute que : « *ce qui mobilise l'individu dans une activité où il trouve du sens, c'est ce qui s'inscrit dans ce nœud de désir qu'est l'individu* », « *Il n'est pas de savoir sans rapport au savoir* ».

Toujours pour B. Charlot, trois types de conséquences découlent de ces analyses des racines de la difficulté scolaire : « *Si l'on se donne le sujet pour aller à la recherche du savoir ou d'abord le savoir pour aller à la recherche du sujet, on ne peut pas penser le rapport au savoir. C'est ce rapport lui-même qu'il faut donner d'emblée [...] Un savoir n'a de sens et de valeur qu'en référence aux rapports qu'il suppose et qu'il produit avec le monde, avec soi-même, avec les autres [...] Si le savoir est rapport, c'est le processus qui conduit à adopter un rapport de savoir au monde, qui doit être l'objet d'une éducation intellectuelle et non l'accumulation d'objets intellectuels.* »

Nous considérons cette notion de rapport au savoir comme un processus liant étroitement les trois dimensions suivantes de l'individu : dimension identitaire, dimension sociale et dimension épistémique.

De cette considération découle le cœur de théorie du rapport au savoir qui définit l'intrication entre « *rapport au Monde, rapport aux autres, rapport à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre* » (Charlot, 1997) et invite à composer un équilibre entre les trois pour contribuer à la construction (ou re-construction) de l'équilibre des individus et à favoriser, dans le cas qui nous intéresse ici, le potentiel de développements des « *acteurs/auteurs du monde agricole de demain* ».

L'enseignement technique et professionnel agricole, de par la nature des objets avec lesquels il travaille (le vivant au sens large), son organisation (établissements de petite taille, fort pourcentage d'internes, intégration/implication sur les territoires...) et les modalités d'enseignement et de formation qu'il mobilise (liens travail-formation, pluridisciplinarité, pédagogie de projet, pédagogie différenciée, approche systémique...) favorise explicitement le tissage entre le rapport au monde et le rapport aux autres.

Le tissage entre ces deux dimensions du rapport au savoir et le rapport à soi est plus tacite, moins visible a priori. « *[...] nous devons les reconstruire!* » peuvent affirmer les enseignants et formateurs qui, avec beaucoup de volonté, leur sensibilité, du bon sens, quelques compétences spécifiques... se lancent dans cette entreprise. Ils composent, s'adaptent, aménagent, expérimentent... des façons de considérer les situations plus ou moins difficiles pour faire « *ancrocher* » les apprenants en les accompagnant dans des processus destinés à leur permettre de se construire du sens sur et dans l'action d'apprendre et de se mobiliser sur un projet personnel et/ou professionnel.

Nous l'écrivions dernièrement à propos des pratiques explicitées :

« [...] bien que l'esprit aime penser, on ne peut pas demander à tous, de spontanément renouer les liens entre corps et esprit, entre geste et pensée qui se sont lentement, mais progressivement, estompés depuis notre petite enfance à la faveur d'autres aptitudes... Ces liens, s'ils ne disparaissent jamais complètement, ont besoin d'être identifiés, ré-activés, re-valorisés, ré-épaissis... » (L. Braïda, 2019)

Du fait de leur nature, les objets de savoirs mobilisés par l'enseignement agricole ne sont pas neutres. Le vivant nous atteint tant physiquement que cognitivement, culturellement, émotionnellement... Les contextes de travail, de formation proposés par l'enseignement agricole donnent au corps une place, un statut et une fonction particulière. En effet, les sons, les odeurs, les saveurs, les images et les couleurs, les sensations d'une part... La nature et les conséquences des interactions entre protagonistes partageant l'environnement d'autre part... Les enseignements tirés de ces expériences² pour finir... Guident chaque action et facilitent les synergies positives entre les différentes dimensions du rapport au savoir.

4. RAPPORT AU SAVOIR ET SYSTÈME DE COMPÉTENCES.

4.1. Quelles familles de compétences pour quels types de professionnel (le) s ?

Les trois compétences méta-fonctionnelles présentées en préambule (composer avec d'autres êtres vivants, humains et non-humains; s'adapter aux évolutions de ses environnements; favoriser les épanouissements au sein d'un Monde complexe) attirent notre attention sur le fait que pour être efficace au travail la maîtrise des seules compétences techniques n'est plus suffisante et qu'il est nécessaire de les coupler avec des « compétences comportementales, transversales et humaines », traduction de soft skills proposée par Jérôme Hoarau, Fabrice Mauléon et Julien Bouret (2014).

Cette réalité du monde du travail pourrait se traduire, pour un système éducatif, par une construction de référentiels au sein desquels est organisé un co-étayage entre compétences académiques, compétences professionnelles et la prise en compte des compétences non-académiques.

En 1999, un rapport publié par le National Center for Research in Vocational Education de l'Université de Berkeley (Cathleen Stasz et Dominic Brewera, 1999) proposait quelques pistes pour mieux comprendre l'influence respective des compétences académiques, professionnelles et non académiques sur le marché du travail.

Les compétences académiques seraient généralement associées à des domaines spécialisés, en lien notamment avec les disciplines scolaires et acquises dans un premier temps dans ce cadre scolaire. Elles sont « issues des savoirs académiques ou techniques, eux-mêmes inscrits dans des corpus scientifiques et diffusés dans un cadre formel. » (M. Duru-Bellat, 2015)

Les compétences professionnelles, selon B. Rey (2009) seraient : « la faculté de juger ce qui est opportun dans les situations que la profession fait rencontrer » et il ajoute : « [le professionnel] doit pouvoir [...] expliciter et rendre publiques les raisons de ses choix et décisions ».

² Au sens d'« expérience » qui prend en compte et prend conscience des dimensions affectives, émotionnelles, intellectuelles et biographiques dans le fait de penser, d'éprouver, de faire l'essai du monde (De Robillard, 2008)

Dans cette optique, l'approche capacitaire des curricula initiée depuis les années 2006 qui accompagne la dynamique de rénovation des diplômes place au centre du processus de formation l'explicitation de l'activité (écarts observés ou supposés entre Situations Professionnelles Significatives et Situations Professionnelles Vécues). Le « passage des savoirs aux compétences traduit la montée de la sphère économique en opposition aux sphères scolaires de la formation initiale. La formation est pensée en termes d'employabilité » (Hervé, 2014)

Les compétences non-académiques sont l'objet d'une attention croissante de la part des mondes du travail et de la formation. F. Bailly et A. Léné (2015) commentent une étude réalisée en Grande-Bretagne concernant les nouvelles exigences des employeurs (Green et al, 1998). Celles-ci montrent qu'une entreprise sur deux cite comme « qualités critiques » les compétences relationnelles et interpersonnelles faisant intervenir attitudes, motivation et personnalité.

Pour J-F. Giret (2015) : « La diversité des approches disciplinaires et des théories qui s'y rattachent conduit certainement à fragiliser cette notion de compétence non académique, qui peut aussi bien concerner, dans les travaux français, des compétences sociales (Depret et Filisetti, 2001 ; Morlaix, 2015), des compétences comportementales (Bellier, 2000), des compétences émotionnelles (Gendron, 2007), des soft skills (Bailly et Léné, 2013) » ou encore des compétences socio-émotionnelles (Heckman et Kautz, 2013)...

La difficulté à les définir, à les caractériser, à les identifier, à les évaluer... rend ces compétences non-académiques très peu visibles au quotidien dans les salles de cours, les espaces partagés dans les établissements, les lieux d'apprentissage hors de l'établissement... Cette situation ne doit cependant pas occulter leur importance dans le monde scolaire comme dans le monde professionnel.

4.2. Une concordance entre rapport au savoir et compétences sous-jacentes ?

Nous l'écrivions plus haut, le système éducatif agricole a une mission de formation professionnelle. A ce titre, ses acteurs (adultes scolaires et apprenants) occupent une place privilégiée, à l'interface entre le monde scolaire et le monde professionnel qui rend particulièrement prégnante et concrète la préoccupation de tisser les formations avec ces trois fils de compétences.

Nous postulons que les trois dimensions du rapport au savoir résonnent avec les trois grandes familles de compétences selon la configuration proposée par le schéma suivant :

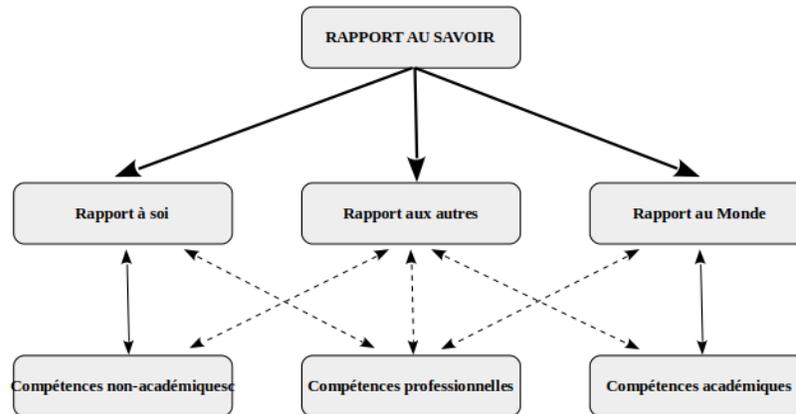


Schéma 1 : relations entre dimensions du rapport au savoir et familles de compétences

Cette représentation linéaire n'est certes pas représentative des étroites interrelations nouant les différents « rapports à » d'une part et les différents champs de compétences d'autre part.

Nous nous en accommoderons toutefois ici puisqu'il s'agit davantage de mettre en évidence les principales contributions des dimensions du rapport au savoir et des champs de compétences.

En cela nous prenons appui sur l'illustration de sa théorie proposée par Bernard Charlot : « *Comprendre un théorème mathématique, c'est s'approprier un savoir (rapport au monde), se sentir intelligente ou intelligent (rapport à soi), mais aussi accéder à un monde que l'on partage avec d'autres qui possèdent le même savoir (rapport à autrui)* » (Charlot, 1997).

Une adaptation de cette illustration aux objets et contextes de l'enseignement agricole pourrait être la suivante : composer avec le vivant, c'est comprendre les relations fonctionnelles nouées entre ses parties prenantes (rapport au Monde), c'est prendre la mesure des besoins et attentes des êtres qui le peuplent et accepter d'endosser un rôle et une responsabilité au sein de ce système (rapport aux autres), c'est se sentir à sa juste place, ici et maintenant (rapport à soi).

Partant de ces exemples, nous postulons que des liens privilégiés mais non exclusifs permettent de rapprocher : le « rapport au monde » plutôt avec les compétences professionnelles et académiques, le « rapport à soi » plutôt avec les compétences non-académiques et professionnelles et que le « rapport aux autres » interagit avec les trois champs de compétences.

5. FORMER DES PROFESSIONNELS ÉQUILIBRÉS : UN PROJET MULTI-ACTEURS

5.1. Former des professionnels efficaces...

En ce qui concerne les **compétences académiques**, le système éducatif agricole bénéficie aujourd'hui d'un outillage institutionnel et conceptuel relativement robuste par l'intermédiaire des collaborations/coopérations tissées avec le monde de la recherche (Institut National de la Recherche Agronomique, INRA ; Institut national de Recherche en Sciences et Technologies pour l'Environnement et l'Agriculture, IRSTEA ; Institut Français de Recherche pour l'Exploitation de la MER, IFREMER ; Unités Mixtes de Recherche des différentes écoles de l'enseignement supérieur agricole, UMR), les 18 instituts techniques agricoles (ITA) animés par l'Association de Coordination Technique Agricole (ACTA)³, les Réseaux ou Unités Mixtes de Technologie (RMT ou UMT)⁴, les Groupements d'Intérêt Économique et Environnemental (GIEE), les projets financés dans le cadre du Compte d'Affectation Spécial « Développement Agricole et Rural » (CASDAR), les dispositifs « tiers-temps » ou « chef de projet » en établissements de formation⁵).

L'intégration des liens recherche-développement-formation-activité est particulièrement favorisée par l'organisation des établissements publics locaux d'enseignement et de formation professionnelle agricoles (EPLEFPA) qui sont composés de centres de formation (lycées, CFA, CFPPA) et d'exploitations agricoles ou d'ateliers technologiques. Ces derniers ont alors toute légitimité pour associer les trois grandes missions suivantes : production, formation et recherche. Ainsi, qu'ils soient le théâtre de mise en œuvre des innovations ou parties prenantes des expérimentations, les acteurs des établissements d'enseignement et de formation (enseignants et apprenants) se trouvent au cœur du processus de production des savoirs et références scientifiques, techniques et technologiques.

Dans le paysage du système éducatif agricole, au-delà de toutes les contributions des acteurs de la recherche cités ci-dessus, l'École Nationale Supérieure de Formation de l'Enseignement Agricole (ENSFEA) a un rôle particulier en assurant la formation initiale et continue des enseignants et formateurs des EPLEFPA. À ce titre, cette école mobilise les compétences d'enseignants-chercheurs spécialistes des champs disciplinaires spécifiques (agronomie, agroéquipement, zootechnie, aménagement, économie rurale et agricole...) qui participent aux démarches de transpositions didactiques avec des collègues spécialisés en sciences humaines et sociales (sciences de l'éducation, sociologie, sciences de l'information et de la communication, didactique professionnelle, ergonomie, didactique des questions socialement vives, didactique des disciplines...) au sein de l'UMR « Éducation, Formation, Travail, Savoirs » (EFTS).

Des comités ou commissions d'experts sont ponctuellement ou plus durablement mis en place et consultés par le Ministère et la DGER, jouant ainsi le rôle d'outil d'aide à la décision et de pilotage des actions imaginées et mise en œuvre. Ainsi, à la faveur du

³ <https://agriculture.gouv.fr/les-instituts-techniques-agricoles-ita>

⁴ <https://agriculture.gouv.fr/developpement-agricole-et-rural-reseaux-et-unites-mixtes-technologiques>

⁵ <https://www.adt.educagri.fr/>

lancement du plan d'action « Enseigner à Produire Autrement » (2014) un comité d'orientation regroupant 18 chercheurs et enseignants-chercheurs (16 spécialistes des champs techniques de l'agriculture et deux chercheurs en didactique) a été institué.

5.2. Former des professionnels pensants...

Concernant les **compétences professionnelles**, l'apport à la formation de cette proximité entre la « salle de cours » et les exploitations agricoles ou ateliers technologiques provient des possibilités d'interactions facilitées entre l'activité telle qu'elle s'enseigne et l'activité telle qu'elle se vit. Cette configuration autorise de fréquents allers-retours, aussi bien physiques qu'intellectuels, entre travail prescrit et activité réelle en fournissant aux apprenants des outils pour penser le travail, questionner les choix, analyser les pratiques... Dépasser la mise en œuvre d'actions qui refléteraient des pratiques « qui vont de soi » (c.-à-d. des « recettes ») en accompagnant le développement de formes de réflexivité propices pour envisager des changements, des transitions, des évolutions, des innovations...

Cette dynamique des interactions entre travail prescrit et activité réelle est également entretenue par la finesse du tissage des liens entre le monde des professionnels de l'agriculture et les centres de formation. Ces collaborations prennent des formes variées : accueil de classes, de stagiaires, d'apprentis ; interventions de professionnels en classe ; participation des professionnels aux instances de l'établissement ; participation à des expérimentations... L'authenticité de ces terrains d'expression du réel contribue à façonner la légitimité des contenus d'enseignement et de formation. L'interface entre ces « mondes » a récemment fait l'objet d'une conceptualisation sous la forme de l'écriture d'un remarquable « guide pédagogique de la formation par alternance dans l'enseignement agricole technique » (C. Manfé et al, 2015).

Dans le paysage du système éducatif agricole, l'étude, l'analyse et la production de références en ce qui concerne les relations entre activité, formation et travail mobilisent les compétences d'enseignants-chercheurs spécialisés en sciences de l'éducation, en didactique professionnelle et en ergonomie. Ces activités de recherche sont plus particulièrement portées par l'équipe de l'unité de recherche Formation et Apprentissages Professionnels (UR Fap) d'AgroSup Dijon avec une contribution de l'ENSFEA.

En ce qui concerne ces deux compétences, la contribution du Dispositif National d'Appui (DNA)⁶ se déploie davantage sur les thématiques et préoccupations relevant de l'ingénierie (de projet, de formation, pédagogique) et de l'accompagnement (des pratiques, des réformes, des rénovations...) que sur celles ayant trait à la recherche *stricto sensu* bien que l'action de ces agents soit de favoriser les liens entre la recherche et la formation.

Ces accès privilégiés à « la science qui se fait » ainsi qu'à un niveau de réflexivité sur l'activité représentent un levier important dans le processus de formation des « acteurs/auteurs du monde agricole de demain » en contribuant à leur développement, faisant d'eux des « **professionnels efficaces** » et des « **professionnels pensants** ».

⁶ Pour plus de précisions concernant l'organisation et les missions du DNA, nous vous invitons à consulter la page internet suivante : <https://pollen.chlorofil.fr/le-dispositif-national-dappui/>

5.3. Former des professionnels épanouis ?

Les **compétences non-académiques** sont au cœur des préoccupations, des problématiques, d'un ensemble d'études et de recherches-actions commanditées par la Direction Générale de l'Enseignement et de la Recherche (essentiellement par l'intermédiaire du « Bureau des Actions Educatives et de la Vie Scolaire », BAEVS) et/ou à l'initiative des équipes qui composent et animent le Dispositif National d'Appui.

Il n'existe pas de dispositif de recherche structuré (UMR, RMT, UMT, GIEE...) dévolu en particulier à ces problématiques, et l'enseignement supérieur agricole ne compte aucun chercheur ou enseignant-chercheur en psychologie, psycho-sociologie, pédagogie... dans ses effectifs.

Si les questions de recherche en lien avec ces compétences ne représentent pas un « chantier [totalement] déserté », elles ne bénéficient toutefois pas du même niveau de légitimité, de structuration et de moyens de chercher que les deux autres compétences.

Quand elles sont développées, les activités de recherche traitant de ces problématiques restent le plus souvent le fait de petites équipes et/ou d'individus isolés, dispersés au sein de chacun des Établissements Nationaux d'Appui et plus ou moins rattachés à des laboratoires ou équipes de recherche universitaires du Ministère de l'Enseignement Supérieur, de la Recherche et de l'Innovation (MESRI).

Ce statut et la forme d'archipelisation de ses acteurs ont des conséquences notables en ce qui concerne la visibilité, la lisibilité et la valorisation des résultats des recherches menées. Ainsi, dans la grande majorité des cas, les résultats des recherches ne font pas l'objet de formalisation et de publication dans des revues spécialisées. Souvent transmis sous la forme de rapports, de monographies, la communication des résultats et les enseignements qui en sont tirés restent la plupart du temps confidentiels et les applications/transpositions sur les terrains éducatifs (dans les établissements) s'avèrent perfectibles.

Le Comité national d'expertise de l'innovation pédagogique, mis en place par la DGER en septembre 2014, est chargé d'appuyer les établissements d'enseignement agricole dans leurs efforts d'innovation. Ce comité est composé de dix experts, dont sept chercheurs ou enseignants-chercheurs spécialistes des questions d'éducation. Ces experts sont invités à accompagner la relance de la dynamique d'innovation pédagogique du projet stratégique national pour l'enseignement agricole, en application de la Loi d'Avenir pour l'Agriculture (MAAF, décembre 2014, novembre 2016)⁷.

Or, les questions relatives aux compétences non-académiques relèvent, partiellement, d'une des 11 priorités de ce projet stratégique (« 8. *Développer les actions éducatives, l'apprentissage du vivre ensemble et l'éducation à la citoyenneté* »), les 10 autres priorités intéressant plus directement le développement des compétences académiques et/ou professionnelles.

⁷ <https://chlorofil.fr/systeme-educatif-agricole/missions/projet-strateg>

Les efforts en matière d'appui de la recherche pour questionner les compétences non-académiques « *comportementales, transversales et humaines* », qui contribueraient à la « production » de « **professionnels épanouis** » restent pleinement à développer. L'enjeu serait d'amener les préoccupations les concernant à un niveau similaire dont les deux autres compétences jouissent.

Cela permettrait de davantage équilibrer leur prise en compte au sein du système éducatif agricole.

Cela favoriserait un traitement des dimensions du rapport au savoir qui soit structuré et structurant pour le projet consistant à favoriser la (re-)construction de l'équilibre des individus.

6. CE QUE LE DISPOSITIF NATIONAL D'APPUI CONTRIBUE À FAIRE ÉVOLUER...

6.1. Articuler les formes d'« intelligences ».

Professionnel **efficent** pour la société et pour son activité, professionnel **pensant** dans la société et pour son activité, professionnel **épanoui** dans la société et dans son activité...

Afin de rendre supportable, dans un premier temps la formation, dans un second temps ce « métier impossible », le Dispositif National d'Appui, accompagne le système éducatif agricole notamment dans la recherche d'un équilibre entre les trois dimensions constitutives de l'identité professionnelle des « acteurs/auteurs du monde agricole de demain ».

Le schéma ci-dessous vient illustrer les interactions entre ces différentes dimensions en identifiant qualitativement la nature des relations qu'elles entretiennent entre elles...

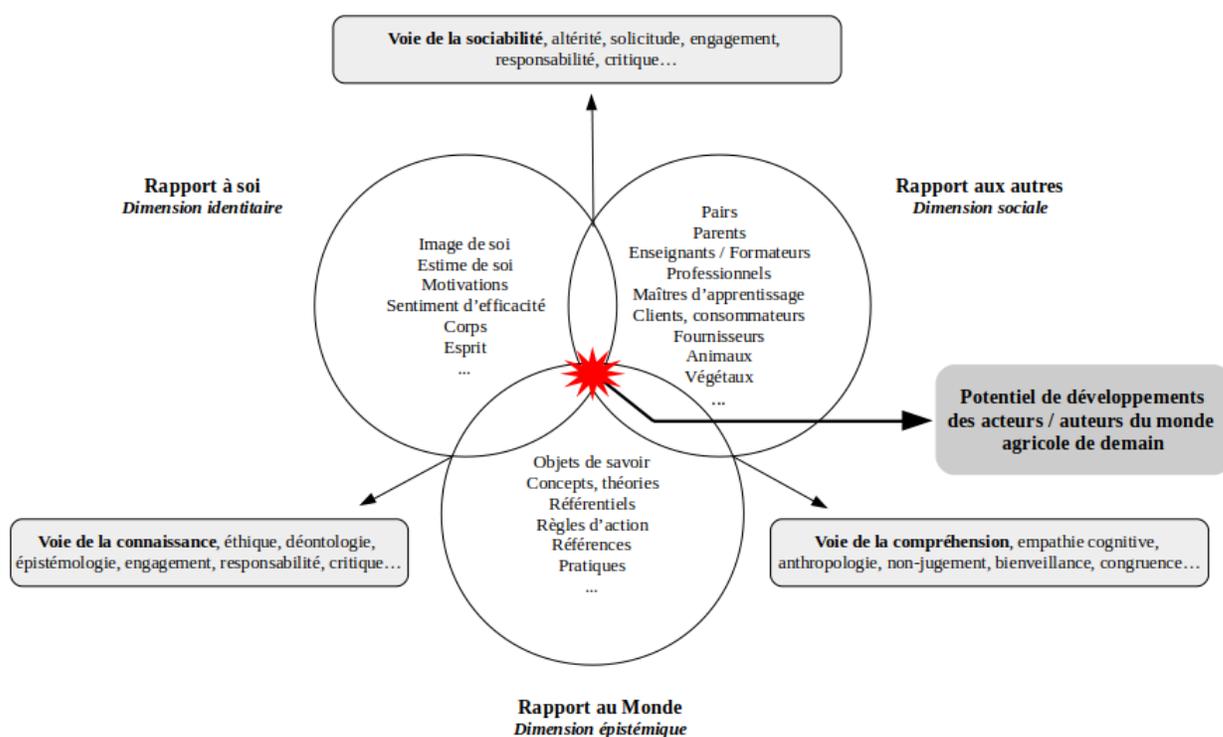


Schéma 2 : représentation systémique des dimensions du rapport au savoir.

Le rapport à soi a trait à tout ce qui concerne l'image de soi, l'estime de soi le sentiment d'efficacité personnel des individus. Le corps et l'esprit évoluent dans le temps et dans l'espace en interaction avec leurs environnements (physique, social) contribuant à définir une identité dynamique des acteurs. Ceux-ci vont en effet changer, grandir, se développer. La prise en compte de ce potentiel évolutif est capitale pour positionner, calibrer les actions éducatives et pédagogiques.

Or, ce potentiel évolutif ne se donne pas à voir de façon explicite, ni pour l'individu lui-même ni pour son environnement (social humain et non-humain). Il est donc nécessaire de prendre des dispositions pour le faire émerger, pour qu'il puisse être explicité. En effet, se connaître, identifier ses forces, ses faiblesses, ses stratégies, ses marges de progressions... Mais aussi ses besoins, ses envies, ce qui rend heureux ou triste, ce qui motive... Les réponses à ces questions sont les pièces du puzzle humain qui permettent de se projeter dans des attitudes et des postures en ce qui concerne le savoir-être et le savoir-devenir.

Le rapport à soi vient directement questionner les compétences psychosociales, émotionnelles, sensibles des acteurs.

Cette composante du rapport au savoir est le lieu d'expression de l'**intelligence émotionnelle**.

Le rapport aux autres prend en compte les systèmes relationnels noués entre l'acteur et le reste de son environnement. Cela concerne tant les interactions avec les composantes vivantes humaines (pairs, parents, adultes scolaires, maîtres d'apprentissage/de stage,

professionnels, clients/consommateurs, fournisseurs...) que non humaines (animaux domestiques ou sauvages, végétaux cultivés ou non).

Il s'agit de la dimension sociale du rapport au savoir. Pour sortir d'une forme d'isolement, de solitude qui pourrait être angoissante, les individus adoptent la voie de la sociabilité qui les amène à adopter des formes d'altérités nourries par un système de transactions (avec et contre) reliant engagements et responsabilités de lui-même envers les autres, des autres envers lui-même.

Ce projet est renforcé en favorisant le développement d'une aptitude à la critique qualitative et quantitative de la forme, de la nature des transactions. C'est en effet dans la prise de hauteur, de recul par rapport à ces transactions que les contours identitaires prennent leur épaisseur et que les prises de position deviennent possibles.

Ce rapport aux autres vient questionner les compétences relationnelles (communication, écoute, ouverture aux autres...)

Cette composante du rapport au savoir est le lieu d'expression de l'**intelligence relationnelle**.

Le rapport au Monde fait référence à l'environnement cognitif au sens large. Il englobe aussi bien les aspects matériels et concrets que les aspects conceptuels et abstraits. On y rencontre des objets de savoir et des objets sur lesquels savoir. Ceux-ci représentent (ou pas) des opportunités de conceptualisations, de théorisations, qui peuvent être structurées, organisées en référentiels et formulées en règles d'action.

Ces références, que l'on retrouve dans des ouvrages, manuels, mode d'emploi... ou dans la pratique et/ou le discours des praticiens, représentent des clés de lecture et d'analyse du Monde.

Il semble aussi important d'apprendre à utiliser ces clés qu'à en questionner la forme, l'origine, les domaines de validité... En effet, le rapport au Monde peut, et doit être, l'objet de réflexions épistémologiques et praxéologiques propres à permettre l'évolution des représentations. Ces réflexions agissent comme garantie contribuant à prévenir des formes d'enfermements ou de rétrécissements des raisonnements, de la pensée. Car c'est en interaction avec ses environnements que le potentiel de développement des compétences de chacun s'exprime.

L'objectif éducatif des formations dispensées ou des actions pédagogiques étant davantage de « produire » des êtres réflexifs que de simples « sachants », il est nécessaire d'organiser des espaces et des temps didactiques qui vont favoriser les prises de hauteur, de recul, et promouvoir des formes de dialogues entre savoirs de différentes natures.

Prévenir l'absolutisation de la pensée pour promouvoir des formes de négociations, de transactions, de controverses... en ce qui concerne les objets de savoir et leurs expressions, contribue au développement d'une pensée critique apte à relativiser, à comprendre, à composer la « partition » la plus en adéquation possible avec les situations. Il s'agit également d'un moteur efficace pour imaginer les métiers de demain, accueillir les adaptations nécessaires pour faire face aux changements, prévenir et faire avec les peurs, favoriser l'expression des innovations...

Cette composante du rapport au savoir est le lieu d'expression de l'**intelligence situationnelle**.

6.2. De l'importance des interfaces...

Nous considérons que le potentiel de développements des « acteurs/auteurs du monde agricole de demain » se situe à l'intersection des différentes dimensions du rapport au savoir et qu'aucune d'elles ne doit être négligée.

Les interfaces sont les différentes voies qui permettent d'assurer les liaisons et les articulations entre dimensions du rapport au savoir. Elles sont décrites ci-dessous.

La voie de la compréhension reliant rapport aux autres et rapport au Monde, invite à appréhender et à questionner les « *toujours bonnes raisons que les gens ont de faire ce qu'ils font, de la manière dont ils le font* ». Décrypter les gestes, les signes, les actions des êtres vivants qui nous entourent (qu'ils soient humains ou non-humains) est une activité complexe qui ne peut se résumer à mettre en miroir ce que j'aurais fait à sa place en projetant ma subjectivité dans l'analyse. S'affranchir de cette forme de réflexe ne se déclare pas et un entraînement à la pensée relative est indispensable pour découvrir et comprendre les situations et tenter d'objectiver les éclairages. Nous parlons volontiers à ce propos d'empathie cognitive.

Les postures de non-jugement, de bienveillance et de congruence favorisent une prise en compte du « différent » et son intégration dans la démarche compréhensive du Monde.

La voie de la connaissance reliant rapport à soi et rapport au Monde, met en avant le fait que la connaissance du Monde implique d'établir une interaction avec lui. Il s'agit de l'un des ferments de la psychologie du développement et du constructivisme.

Par nos actions nous transformons le Monde et, en retour et dans le même temps, le Monde nous transforme. En effet, « *nous connaissons les choses en leur fournissant le moyen d'exercer une action sur notre « mouvement »*. Nous les « *co-naïssons* », nous les *produisons dans leurs rapports avec nous* » (Claudel, 1907).

Cette voie nous invite à considérer la notion de systèmes et à les appréhender en utilisant et en produisant de la pensée complexe. « *En matière d'existence personnelle, connaître, suivant le puissant calembour de Claudel, c'est co-naître, naître avec, et bien souvent renaître avec, à la suite d'un violent effort pour rompre les chaînes de la mort recouvertes des apparences de la vie* » (Mounier, 1946).

Cette voie invite à l'identification et à la caractérisation des représentations et des obstacles (dans le sens bachelardien du terme) de façon à faire émerger les éléments favorisant une forme de dialogue de savoirs. Ce dialogue devant permettre aux individus de construire, en conscience un point de vue singulier et/ou original.

Ce mode de construction de connaissances, passant par une démarche critique, représente une façon de favoriser le développement d'une éthique personnelle et l'inscription sereine au sein d'une déontologie partagée.

La voie de la sociabilité reliant rapport à soi et rapport aux autres, peut être définie comme « *la capacité d'un individu ou d'un groupe d'individus à évoluer en société, et à pénétrer au sein de nouveaux réseaux sociaux. [...] En pratique, elle peut prendre de multiples formes, telles que la capacité à tenir une conversation, à respecter une étiquette, la norme sociale, ou à ménager la face des interlocuteurs* » (Wikipédia).

Cette voie nous invite à considérer la notion d'engagement personnel d'un professionnel éclairé au sein d'un collectif et celle de responsabilité liée aux gestes (le corps et la dimension opératoire de l'activité) et aux pensées (l'esprit guidant, organisant les liens entre la dimension cognitive et la dimension opératoire de l'activité).

Selon Patrick Colin (2001) : « *La notion d'identité ne peut être séparée de celle d'altérité dont elle tire sa légitimité. [...] Un moi ne se pose en tant qu'identique à lui-même - donc dans un temps relié - que dans son contact avec un monde non-moi ; un non-moi constitué d'objets. Il se pose dans l'identité de sa différenciation. [...] Dans ce monde alentour existe un étant particulier qui pose au plus haut point le paradoxe de l'autre : identique et différent. Cet étant particulier c'est l'autre humain, l'autre qui me ressemble et n'est pas moi, mon alter-ego.* »

L'être humain n'est pas seul au Monde, Il s'agit même d'un « animal » social. C'est à la faveur des interactions physiques, intellectuelles, émotionnelles... avec les autres membres de ses réseaux sociaux qu'il construit les contours de son identité et de sa personnalité. Cette construction est dynamique et se poursuit tout au long de la vie. Cette voie questionne davantage les ressorts de la construction de cette identité que la seule identité figée à un instant *t*. En d'autres termes, identifier et « apprivoiser » la manière et les moyens nécessaires au façonnage de l'identité qui se construit représentent un objectif éducatif central.

CONCLUSION :

Le système éducatif agricole français joue le rôle d'interface (de plaque tournante) entre différents univers : relations Homme/Nature, liens entre gestes et pensées, dialogues entre mondes professionnels et monde académique, négociations entre production et consommation...

Cette position originale met ses acteurs/auteurs au cœur de la complexité avec la tâche ardue de suivre, combler, anticiper les demandes et les besoins de la société. Au-delà de l'appareil de formation proprement dit, ce système éducatif bénéficie d'appuis en termes d'ingénierie et de recherche pour penser les choix, les stratégies afin de doter l'Agriculture de demain de professionnels équilibrés : efficaces, pensants et épanouis.

La rénovation des référentiels de formation de l'enseignement agricole, initiée il y a une douzaine d'années, est axée sur l'approche capacitaire et place donc les situations de travail et leur analyse au cœur du dispositif éducatif. Cette orientation stratégique doit beaucoup aux travaux de recherche en didactique professionnelle et en ergonomie cognitive sur lesquels l'institution (administration centrale, DGER, corps de l'Inspection de l'enseignement agricole, Services Régionaux de la Formation et du Développement) prend appui pour élaborer les contenus et modalités de l'offre de formation.

L'un des principaux objectifs de cette orientation, outre le fait de viser une adéquation toujours plus crédible entre activité réelle et prescription du travail, est de renforcer la performativité et l'employabilité des apprenants sur un marché de l'emploi en constante évolution.

Le fait de former des professionnels du vivant a placé, quasi traditionnellement, l'enseignement agricole comme un acteur majeur des réflexions concernant l'éducation à l'environnement et au développement durable. De l'ensemble de ces acquis, avec lesquels les préoccupations sociétales concernant les liens agriculture-environnement grandissantes sont entrées en synergie, a progressivement émergé le Plan « *enseigner à produire autrement* » inscrit dans la Loi d'Avenir pour l'agriculture, l'agroalimentaire et la forêt (2014).

Le changement de paradigme induit par le projet de Transition Agro-Ecologique (TAE), que nous trouvons résumé au travers des paroles de J-F. Metral (2016) : « *Les savoirs agroécologiques constituent une rupture conceptuelle (façons de penser), socio-épistémique (façon de comprendre) et pragmatique (façons de faire)* » fait évoluer en profondeur le système éducatif agricole, aussi bien « le produire » que « le former ».

L'ensemble des travaux de recherche en didactique des disciplines, en didactique professionnelle et en didactique des Questions Socialement Vives (QSV) menées autour de ces enjeux représente un précieux étayage pour accompagner ces transitions.

Ainsi, la Transition Agro-Écologique invite les enseignants et formateurs à une re-conception des démarches d'enseignement-apprentissage, de leurs postures vis-à-vis de leurs fonctions et missions, de leurs rapports aux savoirs. Cette seconde forme de transition, didactique et pédagogique, est complémentaire de la première. Elle vise pour les apprenants le développement des capacités d'explicitation, d'agentivité, de raisonnements, d'adaptation, de réflexivité... Le temps où les professionnels de l'Agriculture (au sens large) se contentaient d'appliquer des « recettes » pour produire de la matière première est totalement révolue.

Or, pour renforcer l'efficacité de ces orientations, un dernier effort de structuration reste à réaliser. Il concerne la mise en cohérence des différentes dimensions du rapport au savoir. Cette mise en cohérence, l'organisation des dialogues entre ses différentes composantes, implique la mise en œuvre d'un processus de reconnaissance de l'importance des compétences non-académiques dans le processus de développement de l'équilibre des professionnels. Comme nous l'avons décrit, celle-ci est bien réelle tout en restant largement intuitive et tacite dans les établissements de formation. Elle fait l'objet de préoccupations et d'un premier niveau de structuration au niveau de l'institution (DGER, Inspection de l'Enseignement Agricole, Dispositif National d'Appui). Pour autant, elle ne bénéficie pas de la caution du monde de la recherche qui lui permettrait d'entrer dans le cercle décisionnel et octroierait une nouvelle légitimité à ses éclairages complémentaires dans la formalisation des stratégies du système éducatif agricole.

Ce second niveau de structuration pourrait prendre des formes diverses : l'institution d'Unités Mixtes de Pédagogie (UMP) aux côtés des Unités Mixtes de Technologie (UMT) existantes ; la création d'une Unité Mixte de Recherche dédiée aux questions des sciences

de l'éducation et de la formation ; la création d'un Institut français de l'éducation Agricole (IféA) à l'instar de l'Ifé pour l'Éducation Nationale...

Quoi qu'il en soit, le mouvement de regroupement des écoles supérieures d'agronomie à l'horizon 2020-21 pourrait être une opportunité pour repenser l'organisation du dispositif d'appui et d'accompagnement des orientations stratégiques du système éducatif agricole en matière de formation, d'éducation, de développement personnel de ses bénéficiaires.

BIBLIOGRAPHIE

- Bailly F., Léné A. (2013), "The Personification of the Service Labour Process and the Rise of Soft Skills : A French Case Study", *Employee Relations*, 35 (1), pp. 79-97.
- Bailly F., Léné A. (2015). Post-face : retour sur le concept de compétences non académiques, *Formation emploi*, n° 130, pp. 69-78.
- Bellier S. (2000), « Compétence comportementale : appellation non contrôlée », in Bellier S. *Compétences en action*, Paris, Liaisons, pp. 125-135.
- Braïda L., 2019, « Le travail qui construit et le travail qui produit », *Les cahiers pédagogiques*, n°551, Février 2019.
- Braïda L., Guerrier F., Veullerot E., 2013, « Et chez vous, qu'est-ce qui leur donne envie de rester ? Analyse longitudinale et multiréférentielle des facteurs d'ancrage dans quelques établissements de l'enseignement agricole ». Colloque AREF, Montpellier, 26-30 Août 2013.
- Braïda L., Vidal M., Kumurdjian D., Mazard G., 2010, *Apprendre à sa mesure. Guide pratique pour l'accompagnement pédagogique individualisé des apprenants en difficulté*, Ministère de l'Agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire, 1re édition.
- Braïda L., Vidal M., Kumurdjian D., Mazard G., 2011, *Apprendre à sa mesure. Guide pratique pour l'accompagnement pédagogique individualisé des apprenants en difficulté*, Ministère de l'Agriculture, de l'alimentation, de la pêche, de la ruralité et de l'aménagement du territoire, 2nde édition.
- Charlot B., 1997, « Le rapport au savoir. Elements pour une théorie. », *Anthropos*, Paris, 110 pages.
- Charlot B., 1999, « Le rapport au savoir en milieu populaire : Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue », *Anthropos*, Paris, 390 pages.
- Code Rural et de la pêche maritime, Article L810-1 (version du 14 octobre 2014) [en ligne], consulté le 24 mai 2019, https://www.legifrance.gouv.fr/affichCode.do?jsessionid=D5A15266AC9C37C2A7DCA33035DB5EFD.tplgfr34s_3?idSectionTA=L EGISCTA000006138371&cidTexte=LEGITEXT000006071367&dateTexte=20190628
- Colin P. (2001). « Identité et altérité ». *Cahiers de la Gestalt-Thérapie*, 9 (1).
- De Besses M., 2007, « L'estime de soi, un enjeu éducatif pour préparer à la vie professionnelle, *Formation Emploi*, n°98, pp. 109-121.
- De Robillard D., 2008, « Langue(s)/systèmes/didactiques, diversité, identités... », *Le Français aujourd'hui*, n°162, pp.11-19.
- Depret E., Filisetti L. (2001), « Juger et estimer la valeur d'autrui : des biais de jugement aux compétences sociales », *L'orientation scolaire et professionnelle*, 30 (3), pp. 297-315.

- Duru-Bellat M., 2015, « Les compétences non académiques en question », *Formation emploi*, n°130, pp. 13-29.
- Gendron B. (2007), *Emotions, compétences émotionnelles et capital émotionnel*. Montpellier : Presses universitaires de la Méditerranée.
- Heckman J-J., Kautz T., 2013, « Fostering and measuring skills : interventions that improve character and cognition », IZA, Discussion Paper, 7750.
- Hervé N., 2014, « Les savoirs en mutation : apprendre pour changer et apprendre à changer », In : C. Gardiès & N. Hervé (dir.), *L'enseignement agricole entre savoirs professionnels et savoirs scolaires : les disciplines en question*, Educagri édition, Dijon, pp. 165-182.
- Jellab A., 2003, « Entre socialisation et apprentissages : les élèves de lycée professionnel à l'épreuve des savoirs », *Revue Française de Pédagogie*, n°142, pp. 55-67.
- Jellab A., 2005, « Le travail enseignant en lycée professionnel et ses paradoxes », *Sociologie du travail*, n°47, pp. 502-517.
- Manfè C. (Coord.), 2015, « Guide pratique de la formation par apprentissage dans l'enseignement agricole technique », édition CNPR, Marmilhat.
- Mauléon F., Bouret J., Hoarau J., 2014, « Le réflexe Soft Skills. Les compétences des leaders de demain », Dunod, Paris, 231 pages.
- Metral J-F., 2016, « Ruptures ou ajustements provoqués entre pratiques agricoles et enseignement de ces pratiques », *Formation emploi*, n°135, pp. 53-74.
- Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation (2018), « Portrait de l'enseignement agricole, édition 2018 » [en ligne], consulté le 18 Avril 2019, https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/stats/portrait-panorama/portrait-2018.pdf
- Ministère de l'Agriculture et de l'Alimentation (2019), « Portrait de l'enseignement agricole, édition 2019 » [en ligne], consulté le 18 Avril 2019, <https://agriculture.gouv.fr/portrait-de-lenseignement-agricole-0>
- Morlaix S. (2015), « Les compétences sociales : Quels apports dans la compréhension des différences de réussite à l'école primaire ? », Documents de Travail de l'IREDU, DT 2015/2.
- Ouvrage collectif, 2017, « L'ancrage scolaire : une façon singulière de faire réussir les élèves », Collection Praxis, Educagri édition, Dijon, 168 pages.
- Rey B., 2009, « Compétence et compétence professionnelle. Autour des mots », *Recherche et Formation*, n°60, pp. 103-116.
- Stasz C., Brewer D.J. (1999), "Academic Skills at Work : Two Perspectives", Berkeley : National Center for Research in Vocational Education.
- Truc G. (2005). « Une désillusion narrative ? De Bourdieu à Ricœur en sociologie », *Tracés. Revue de Sciences humaines* [En ligne], 8 | 2005, mis en ligne le 03 février 2009, consulté le 17 mai 2019. <http://journals.openedition.org/traces/2173>
doi : <http://doi.org/10.4000/traces.2173>
- Vandelle H., 2011, « Estime de soi et sentiment d'efficacité personnelle comme facteurs de réussite scolaire : une étude en lycée professionnel, Thèse de doctorat en sciences de l'éducation soutenue le 14 novembre 2011 à l'Université Paris 10.
- Veullerot E., 2012, « PREDECAGRI : note de restitution finale remise par AgroSup Dijon, porteur du projet au Fonds d'Expérimentations pour la Jeunesse dans le cadre de l'appel à

projets lancé en 2009 par le Ministère en charge de la Jeunesse », [en ligne] consulté le 12 avril 2019,

https://chlorofil.fr/fileadmin/user_upload/03-actions/daccrochage/predecagri-restit-finale.pdf

APPROCHE INITIATIQUE DU RÉCIT DE VIE
(PASCALE BERGERON)



Pascale Bergeron est chargée de cours en psychosociologie et doctorante en sciences de l'éducation à l'UQAR. Ses intérêts de recherches portent sur la question de la relationnalité en termes de relation à soi, à l'autre, au monde et au vivant dans une perspective de formation et de renouvellement des pratiques. Les approches somatiques, réflexives et dialogiques sont au cœur de l'ensemble de son travail de recherche et d'intervention.

Pascale.Bergeron@uqar.ca

Résumé

Tout en maintenant sa visée de production de connaissances, la pratique du récit de vie se conçoit également par ses effets de sens, de conscientisation et d'émancipation (Chaput et al, 1999 ; Pineau, 2006). Elle peut dès lors être abordée comme un dispositif d'autoformation existentielle et de transformation de soi pertinent et efficace. Or, l'interprétation de son récit de vie conduit parfois à des culs-de-sac, où le narrateur du récit réédite ses vieilles manières de percevoir, lire et vivre son histoire, comme si l'écriture ne suffisait pas à faire entrer le narrateur dans un rapport de sens et de formation renouvelé avec son histoire. Pour sortir de cette impasse, faire véritablement du neuf avec son passé et entrer dans un nouveau commencement, la narratrice-interprète que je suis s'est inspirée des postulats théoriques et des outils de l'approche initiatique (Lipschitz, 2013) plaçant à l'avant plan la responsabilité d'être à l'origine de tout ce qui nous arrive. Cette communication présente les contours d'un modèle d'écriture et d'interprétation du récit de vie, axé sur la responsabilisation et la réparation, comme voie de transformation identitaire et de renouvellement de ses pratiques psychosociales.

Mots-clés : *Récit de vie – Approche initiatique – Responsabilité – Réparation – Transformation identitaire*

INTRODUCTION

Il n'y a qu'une seule partie de l'univers que nous pouvons changer d'une façon certaine : soi-même.

Aldous Huxley

Le récit de vie est bien connu comme méthode de recherche pertinente en sciences sociales, notamment en sociologie, psychologie, psychosociologie, ethnologie, voire en histoire (Pineau, 2006 ; Pineau et Legrand, 2013). Il permet d'avoir accès aux récits de vie individuels et collectifs en offrant un point de vue et une intimité avec l'expérience des personnes, difficilement atteignable par d'autres moyens de collectes de données. S'il s'avère être un outil méthodologique précieux, le récit de vie se conçoit également pour les

effets de mise en sens, de prise de conscience et d'émancipation qu'il procure à celui ou celle qui le rédige (Chaput et al., 1999). En effet, l'utilisation du récit de vie constitue un support de travail extraordinaire, utilisé tantôt pour se comprendre tantôt pour se réapproprier son histoire et son expérience.

Parce qu'il met en lumière les événements du parcours de sa vie mais également les représentations qu'on s'en fait, le travail autour du récit de vie s'avère être un support de transformation, d'apprentissage et de renouvellement de ses pratiques psychosociales prodigieusement riche. Or, l'interprétation de son récit de vie conduit parfois à des culs-de-sac, où le narrateur du récit reproduit ses vieilles manières de percevoir, lire et vivre son histoire, comme si l'écriture ne suffisait pas à le faire entrer dans un rapport de sens et de formation renouvelé avec son histoire. Pour sortir de cette impasse, créer véritablement de la nouveauté avec son passé et entrer dans un nouveau commencement, la narratrice-interprète que je suis s'est inspirée des postulats théoriques et des outils de l'approche initiatique (Lipschitz, 2013), lesquels mettent en avant-plan la responsabilité de tout ce qui nous arrive.

Le présent article a pour objectif de présenter un modèle d'analyse et de traitement du récit de vie, tel qu'il a été expérimenté dans le cadre d'une recherche-formation de 2^e cycle en étude des pratiques psychosociales à l'Université du Québec à Rimouski entre 2009 et 2011. Quelques éléments du contexte dans lequel cette pratique du récit de vie s'est développée seront d'abord présentés. Il sera alors question : de la construction du sens et de la transformation de soi ; du sujet de la recherche dans laquelle s'est développée la démarche d'analyse du récit de vie dont cet article fait l'objet, ainsi que du cadre de référence qui soutient cette pratique originale, inspirée de la tradition initiatique kabbaliste, tel que l'enseigne Arouna Lipschitz (2013). Cette mise en contexte me permettra de présenter les contours du processus d'analyse initiatique du récit de vie que nous avons développé avec ma directrice de recherche, la professeure Jeanne-Marie Rugira (1999, 2000, 2004). Je conclurai par les implications de cette démarche d'analyse pour la recherche et la pratique des histoires de vie.

DE LA CONSTRUCTION DE SENS ET DE TRANSFORMATION DE SOI AU CŒUR DE L'EXISTENCE HUMAINE

Le défi est là, sommes-nous capables de voir ce que nous expérimentons, ou ne voyons-nous que les images dans lesquelles nous baignons socialement et à l'aide desquelles nous communiquons ?

Pierre Bertrand, 2005

Tel que nous l'ont appris les sciences cognitives avec Francisco Varela (Varela, 1989 ; Varela et al., 1993), notre rapport au monde est organisé dans un couplage sensorimoteur avec l'environnement où le sens émerge de notre interaction avec lui. Le monde perçu, voire des mondes émergent de cette interaction entre l'organisme vivant et son environnement où, dans une boucle rétroactive, l'organisme agit sur son environnement et l'environnement agit sur l'organisme.

Ainsi, la création du sens se retrouve au cœur de notre existence, indissociable de notre expérience humaine puisque nous lisons et interprétons le monde alors que notre système neuronal a pour fonction même de construire des mondes, une réalité, en donnant un sens, en produisant des significations et en organisant les informations. Nous serions en permanence en train d'organiser notre expérience du monde depuis une perspective philogénétique, c'est-à-dire tributaire de l'histoire génétique de notre espèce et depuis une perspective onto-génétique, c'est-à-dire porteuse de notre histoire personnelle (Varela et al, 1993).

Ainsi, nous serions non seulement en permanente action de connaître le monde et d'organiser les informations que nous captions à partir de notre histoire biologique et personnelle, mais également de changer et de nous transformer. C'est d'ailleurs selon Varela ce qui distinguerait le système neuronal humain des autres espèces, à savoir la capacité même du système de se modifier au contact du monde, une modification structurelle rendue possible par la plasticité du cerveau et de notre capacité d'apprentissage. « L'idée fondamentale est donc que les facultés cognitives sont inextricablement liées à l'historique de ce qui est vécu, de la même façon qu'un sentier au préalable inexistant apparaît en marchant » (Varela, 1989, p. 112). Il apparaît que si notre parcours de notre vie nous construit et nous façonne, les histoires qu'on se raconte à son propos le font tout autant. Or, si cette capacité de nous régénérer récursivement est intrinsèque à l'aventure humaine, cette organisation du monde doit rester souple et flexible. Comment alors profiter de la flexibilité qui nous est donnée ? Comment faire pour éviter de « fixer les mondes » et se « conforter dans les certitudes » (Varela, 1989) et faire de notre grande possibilité d'auto-organisation, un projet d'apprentissage et de formation qui ait du sens pour l'humain et les écosystèmes ?

Mes intérêts pour la formation et l'apprentissage comme processus du changement humain ont trouvé écho dans ces propos et j'ai rapidement vu dans la pratique du récit de vie un support privilégié de renouvellement du sens donné à notre histoire, figé par nos interprétations passées et actuelles.

FAIRE DE LA RECHERCHE, ÊTRE EN RECHERCHE : LE PROJET À L'ORIGINE DE MA PRATIQUE DU RÉCIT DE VIE

Comment ne pas croire en l'expérience en ce sens qu'elle confronte, fait interagir la vie avec l'idée qu'on s'en était faite avant toute réflexion.

Edgar Morin, 2016

Dans la perspective de répondre à la quête de sens qui m'habitait ainsi qu'à mes intérêts pour le changement humain, j'ai réalisé une recherche à la maîtrise en étude des pratiques psychosociales, à l'Université du Québec à Rimouski où j'ai utilisé la pratique du récit de vie comme support d'apprentissage expérientiel (Mezirow, 2001 ; Merriam et Clark, 1993).

Pour bien comprendre le contexte dans lequel j'ai utilisé la pratique du récit de vie, il me paraît utile de présenter le type de recherche que je menais, ainsi que les objectifs que je

poursuivais. Ma principale préoccupation au cours de cette recherche était de découvrir ce qui pouvait permettre au sujet que j'étais de me rapprocher de l'expérience¹ que je faisais de moi en relation aux autres et au monde, cela dans la perspective d'étudier et de mieux comprendre les modalités du changement humain. Je m'interrogeais alors sur les possibilités pour un sujet apprenant de renouveler son rapport à l'expérience, voire à l'expérience qu'il fait du monde. Pour ce faire, je m'appuyais sur ma propre démarche de recherche-formation, pour observer en quoi et comment ma démarche de recherche-formation entraînait le renouvellement de ma vision du monde, de mes manières d'agir, et de mon être-au-monde. Au cours de cette démarche de recherche-formation, le travail biographique m'est apparu comme une occasion exceptionnelle de révéler l'expérience vécue dans le passé, non seulement pour donner à voir les faits vécus, mais également l'ensemble des discours interprétatifs qui se dégagent de ce qui a été vécu. À cet égard, la pratique du récit de vie m'a semblé pertinente pour saisir et agir sur les représentations, questionner le sens que nous avons donné aux événements, voire le déconstruire et le reconstruire (Chaput et al., 1999). Je découvrais une pratique de formation et de transformation potentiellement riche, dans la cohérence des conceptions de Mezirow (2001, p. 54) : « [...] apprendre consiste à élaborer et à s'approprier une interprétation, nouvelle ou révisée, du sens d'une expérience, interprétation qui va orienter notre conscience (awareness) des choses, nos sentiments et nos actes. » Ainsi, je saisisais une forme de cohérence entre mes intentions de recherche et les moyens utilisés pour les atteindre.

J'ai donc procédé à l'écriture d'un récit autobiographique s'échelonnant sur une période de près de 12 ans et qui avait pour axe central la quête d'amour et d'absolu. Pour ce faire, j'ai laissé venir à ma mémoire tous les moments qui m'apparaissaient spontanément en lien avec ces thèmes, sans les juger, même s'ils pouvaient m'apparaître parfois moins en lien avec les thèmes choisis. J'ai ensuite mis bout à bout ces moments pour construire un récit chronologique. J'ai écrit et réécrit plusieurs versions de mon récit de vie. Je suis restée parfois bloquée pendant des semaines, incapable d'avancer, comme gelée par des sensations désagréables qui montaient aussitôt que je retournais dans le passé. C'est à ce moment que je me suis rendu compte que cette reconstruction du sens à laquelle j'aspirais n'allait pas nécessairement de soi. C'est à ce moment aussi que ma directrice de recherche et moi nous sommes mises à la recherche d'une manière de sortir de ces espaces d'inertie.

Si l'écriture de mon récit de vie m'était difficile, j'avais également accès à ces effets et cela me donnait de la motivation à poursuivre. Au fur et à mesure de mes réécritures, du partage de mon récit à mes pairs et ma directrice de recherche, j'apprenais à inclure plus de détails et de subtilités. Pour reprendre l'expression d'Anzieu (1995), le processus d'écriture me permettait d'habiller mon histoire d'une peau de mots, la délogeant ainsi de l'oubli et de la négation dans lesquels je la maintenais. Je retrouvais mes mots. Il est vrai aussi qu'en partageant mon récit et en le confrontant au regard de mes lecteurs, je reprenais du pouvoir sur ma vie passée, apprenais à la situer dans un contexte social et politique plus vaste, mais je ne parvenais pas tout à fait à me réconcilier avec elle.

¹ L'expérience était alors conçue comme étant la connaissance intime que chacun éprouve ou ressent en soi, par soi-même (Laing, 1969).

En effet, les prises de conscience que générait l'écriture de mon récit de vie ne semblaient pas suffire. Certains sentiments de honte, de culpabilité et d'échec perduraient. J'avais le sentiment de rejouer mes vieilles manières de lire, de percevoir, voire plus exactement de revivre au présent mon histoire passée. Mes instants de recul et le regard des autres ne suffisaient pas tout à fait à entrer dans un rapport de sens et de formation renouvelé avec mon histoire, comme si je n'arrivais pas à transformer l'impression corporelle qui se réactivait dans mon corps à chacune de mes réécritures. Quelque part, quelque chose se jouait et se répétait au fond de moi :

Tout au long de sa vie, l'être humain est touché par les évènements ; tout ce qu'il a regardé, entendu, perçu, ressenti, pensé, a installé en lui un état particulier, une coloration qui lui est propre. Le corps est ainsi imbibé de tonalités endormies, prêtes à être réactivées. (Bois et Rugira, 2006, p. 1).

C'est au contact du travail de théorisation d'Arouna Lipschitz (2013) et des outils initiatiques qu'elle a développés, qu'avec ma directrice de recherche la professeure Jeanne-Marie Rugira, nous avons expérimenté une manière de travailler et traiter mon récit qui a contribué à muter la posture depuis laquelle je le lisais, l'interprétais et le récrivais. J'entrais alors enfin dans un nouveau rapport à mon histoire de vie, non seulement comme lectrice mais aussi en tant qu'auteure, actrice et créatrice de ma propre destinée. Littéralement parlant, je « récrivais ma vie » (Rugira, 1999 ; 2000) et je sortais d'une posture de passivité pour adopter une lecture à la fois initiatique et symbolique des évènements qui ont jalonné mon histoire.

À cet égard, j'aimerais introduire le cadre de référence que j'ai appliqué dans le travail d'interprétation et d'analyse du récit de vie, au sein de ma maîtrise en étude des pratiques à l'Université du Québec à Rimouski.

L'APPROCHE INITIATIQUE : UN CADRE THÉORIQUE POUR L'ANALYSE DU RÉCIT

*Je suis né comme ça, je n'avais pas le choix.
Je suis né avec le don d'une voix d'or, et vingt-sept anges du grand au-delà, ils m'ont attaché à cette table ici même dans la tour de chant.
Leonard Cohen (The Tower of Song)*

La tradition initiatique à laquelle réfèrent les travaux de Lipschitz découle de la kabbale, tradition métaphysique du judaïsme caractérisée par son approche mystique, métaphorique et symbolique comme voie de connaissance pour expliquer l'origine de la création et le lien qui unit les humains à la nature et au divin. La kabbale est composée essentiellement de deux voies, à savoir : la voie du *Bereshit*, traduite par la voie du commencement et la voie du *Merkabah* aussi appelée la voie du chariot (Goetschel, 2002 ; Ouaknin, 2012). La voie du *Bereshit* est à l'origine de la tradition initiatique occidentale et vise la réalisation du divin dans la matière. Quant à la voie du *Merkabah* elle correspond à la voie mystique de la kabbale, conduisant l'homme vers la fusion avec le divin, voire l'affranchissement de la matérialité (Goetschel, 2002 ; Lipschitz, 2013 ; Ouaknin, 2012).

Selon Lipschitz (2013), qui s'est intéressée davantage à la voie du *Bereshit*, la vision initiatique nous permet de sortir de ce qu'elle appelle « l'accusalité »² et d'entrer dans le paradigme de l'origine (Lipschitz, 2013) :

Partant de l'étymologie : initio, commencement, l'initiatique se constitue comme le champ du savoir dans lequel on cherche à se réapproprier la capacité de créer de nouveaux commencements dans nos existences. Il faut, pour ce faire, trouver en soi le courage de prendre la responsabilité d'être à l'origine de tout ce qui nous arrive. Ce qui m'arrive, y compris ma naissance, mes parents, mes rencontres est signifiant donc porteur de sens. Il y a là un renversement complet du principe de causalité. À ce niveau, tout ce dont je souffre et me plains au niveau psychologique n'est pas une cause, mais un effet de mon voyage d'âme, de mon chemin d'évolution. (p. 102)

Dans cette conception du monde, l'âme est envisagée dans un continuum qui transcende la durée d'une vie humaine, un processus de réincarnation qui se traduit dans la Kabbale par le concept de « guilgoul ». *Le cadre théorique de la réincarnation suppose que : « le flux perpétuel du guilgoul n'est pas un châtement, mais au contraire un instrument de perfectionnement mis à la disposition des âmes qui n'ont pu atteindre leur perfection au cours d'une seule existence terrestre. Le malheur n'est donc pas de renaître, mais de se trouver exclu de la succession des métensomatoses » (Vajda Georges, 1963, p. 210).* La vision kabbaliste de la réincarnation de l'âme s'illustre par la métaphore de la semence portant la promesse d'un chêne, où chaque vie aurait pour visée la réalisation de cette promesse. La perspective de la réincarnation kabbaliste des âmes suppose que l'être humain ne soit plus déterminé par les conditions de sa naissance mais bien par son chemin d'âme. L'âme serait alors en quelque sorte à l'origine de ce qui lui arrive et chaque nouvelle naissance serait une occasion de parfaire l'âme qui cherche sa réalisation. La perspective de la réincarnation de l'âme kabbaliste inscrit cette recherche d'accomplissement dans une temporalité équivalente à 4 vies (Grad, 1988).

Arouna Lipschitz (2013) insiste sur le fait que la conception du monde initiatique bouleverse le principe de causalité, c'est-à-dire notre appartenance au monde des causes et des effets. En 2010, lors de son passage à Rimouski dans le cadre d'un séminaire de recherche et de formation, j'ai eu l'occasion de rencontrer cette autrice. Elle proposait alors de regarder notre histoire de vie selon un axe de travail portant sur la responsabilisation visant à « sortir de ses schémas répétitifs, lâcher la culpabilité et récupérer son pouvoir de co-crée de nouveaux commencements ».³ C'est dans cette perspective qu'elle avait développé un outil qu'elle appelait les « 5 R », à savoir « R » pour Responsabilité, Récapitulation, Réparation, Résilience, Renouvellement et que j'ai élaboré une manière de croiser ses propositions à ma pratique du récit de vie. J'entreprendrai donc ici une brève présentation de cet outil, avant de présenter comment je l'ai utilisé pour enrichir mon travail d'écriture autobiographique.

La Responsabilisation est le premier élément de son outil. La Responsabilisation prend racine dans le paradigme de l'origine dont il est question dans l'approche initiatique. Elle

2 L'accusalité réfère à l'acte d'accuser les autres, la vie, de ce qui nous arrive. L'accusalité nous place en victime des phénomènes et des événements.

3 Citation prise sur son site internet : <http://lavoiedelamoureux.com>

suppose de concevoir la personne comme étant à l'origine de tout ce qui lui arrive, autrement dit d'en prendre la responsabilité à 100%. Elle stipule que ce serait là une limite du psychologique : « l'endroit où l'on devient prisonnier de la quête des causes. 'Cause' comme anagramme de 'accuse'. Tant qu'on est dans l'accusation, on reste objet du passé et dans des liens à autrui qui ne font que le perpétuer » (Lipschitz, 2013, p. 56).

La Récapitulation suppose un retour sur soi, où la personne est invitée à revenir en arrière, aussi loin qu'elle peut aller, car ce n'est que lorsque la personne retourne au début de la route qu'elle peut prendre un autre chemin que celui qu'elle avait emprunté (Lipschitz, 2010). L'étape de la récapitulation est essentielle à la suivante puisque « c'est seulement une fois qu'on a récapitulé qu'on peut réparer » (Lipschitz, 2010).

La Réparation⁴ suppose que la conscience ne suffit pas, qu'il faille accepter que quelque chose doit être réparé, fait, agi. Selon Lipschitz (2010), l'obstacle le plus grand est la culpabilité qui se manifeste chez les personnes vexées, offensées, blessées que nous sommes. Ainsi, cette conception de la Réparation est une invitation à passer de la culpabilité à la responsabilité, du manque au désir de haussement de soi.

Quant à la Résilience, il s'agit d'un terme emprunté à Boris Cyrulnik, (Cyrulnik et Jorland, 2012) utilisé par Lipschitz (2010) non plus pour comprendre ce qui est arrivé, mais pour interroger ce que nous avons fait de ce qui nous est arrivé.

Enfin, le cinquième élément proposé par Lipschitz (2010) est le Renouveau. Le renouvellement s'inscrit dans la conscience qu'une fin de cycle doit s'accompagner d'un geste neuf, posé de manière symbolique ou non, sans quoi « on est garanti de répétition et non de renouvellement » Lipschitz (2010).

POUR UNE APPROCHE INITIATIQUE DE SON RÉCIT DE VIE : LES CONTOURS D'UNE PRATIQUE D'INTERPRÉTATION ET DE TRAITEMENT DU RÉCIT

Nous sommes obligés d'assumer complètement la situation dans laquelle nous sommes, personne d'autre n'est responsable. Ma liberté sera quand j'assumerai mon sort, quand je l'assumerai pleinement.
Amar, 2002

Pour entrer dans le travail d'analyse initiatique de mon récit de vie, j'ai choisi la version la plus aboutie de ma démarche d'écriture et de réécriture, celle qui me paraissait la plus riche en détails et la plus complète. Certains passages avaient été réécrits plusieurs fois et soumis au regard de mes pairs et de ma directrice de recherche. D'autres passages étaient encore inachevés et c'est bien parce que j'étais bloquée qu'il était temps de sortir de cette impasse.

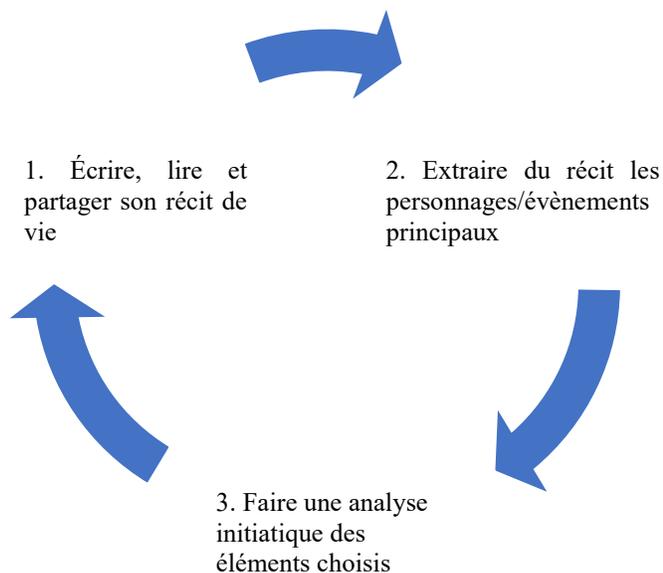
À titre d'exemple j'avais écrit le récit du jour où ma mère m'avait annoncé son divorce de mon père. Ce divorce avait constitué ma première véritable peine d'amour et j'en voulais

⁴ L'idée selon laquelle les traces de nos actes et de notre inaction se donnent dans la vie même ou la vie suivante est au cœur du principe de réincarnation. Lipschitz propose d'identifier les traces de ces actions en termes d'accomplissements et d'inaccomplis à réaliser.

beaucoup à mes parents. Je n'arrivais pas à déployer l'écriture de ce moment en dehors d'un conflit énorme entre ce qu'auraient dû faire mes parents pour que ce divorce me fasse moins mal et la culpabilité énorme de leur en vouloir. Mon écriture était dense, peu déployée et mes tentatives de compréhension et d'interprétation se soldaient toujours par les mêmes manières de lire et de vivre mon rapport à cet événement. Mes tentatives de partage de ce moment avaient certes aidé à ajouter des nuances à mon récit, mais elles m'avaient également donné à voir une forme d'immobilité interne, voire un état d'être que je transportais partout : depuis lequel j'écrivais, recevais les commentaires de mes pairs, me justifiais, réécrivais et me relisais.

Par le truchement des rencontres avec ma directrice de recherche et de ma rencontre avec le cadre de référence de Lipschitz (2013), j'ai ensuite entrepris d'extraire de mon récit les événements particuliers ainsi que les personnages principaux qui m'apparaissaient être au cœur de ce que je n'arrivais pas à renouveler dans mon rapport à mon expérience passée. Ce moment de ma démarche correspond à la deuxième grande phase de ma pratique du récit de vie, telle qu'illustrée à la figure 1. À titre d'exemple, j'avais identifié le divorce de mes parents, ma première rupture amoureuse et un voyage en Thaïlande qui s'était terminé dans l'amertume, événements que j'avais placés dans un tableau. J'avais ajouté à cette liste ma mère, mon premier amoureux et mon père, personnages intrinsèquement liés à ces épisodes de mon parcours de vie. C'est dans ce tableau (voir fig. 3) que je consignais les informations issues de mon analyse initiatique au fur et à mesure qu'évoluait ma démarche d'analyse.

Figure 1 : Les grandes phases clés de ma pratique du récit de vie



La figure 2 que je m'appête à présenter correspond à la phase 3 de la figure précédente (fig.1). Elle met en forme la démarche d'analyse initiatique, telle que je l'ai expérimentée dans le cadre de ma recherche et que j'expliquerai dans les prochaines sections de cet article.

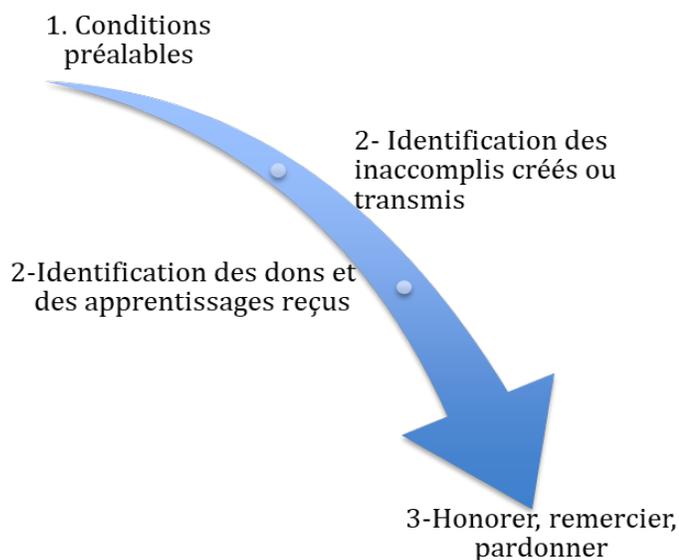


Figure 2 : La démarche d'analyse initiatique

INTENTIONS ET CONDITIONS PRÉALABLES AU TRAVAIL D'ANALYSE INITIATIQUE

Pour entrer dans le travail d'analyse initiatique autour de mon récit, il me fallait apprendre à regarder les événements de ma vie comme s'ils me pistaient sur le chemin mes promesses de devenir. C'est-à-dire qu'il me fallait consentir à l'idée que les événements de ma vie puissent faire sens, malgré la souffrance. J'apprenais également à regarder les événements dans un continuum intergénérationnel, ce qui était plus facile pour moi que d'adopter la posture de réincarnation kabbaliste. Quoi qu'il en soit, il était pour moi question d'adopter une perspective temporelle plus large que la durée d'une vie humaine. C'est ce que je traduirai ici comme étant des conditions préalables essentielles à ce travail, des formes de postulats qu'il me fallait, non pas aborder comme une certitude ou un nouveau dogme, mais approcher comme on entre dans un jeu, avec amusement et curiosité.

Voici comment je formulerais aujourd'hui les conditions essentielles à ce travail d'analyse initiatique à la lumière de mon expérimentation.

1. Un sujet en quête de sens : la présence d'un sujet apprenant en quête de sens est à mon avis une première condition essentielle à ce travail, condition qui a non seulement pour effet de générer la motivation nécessaire à la poursuite d'une entreprise de longue haleine, mais de susciter un désir d'émancipation.
2. Jouer le jeu de la conception initiatique de la transmutation de l'âme humaine introduite ci-haut en s'engageant dans les postulats suivants :
 - Nous sommes à l'origine de tout ce qui nous arrive, y compris notre naissance.⁵
 - Les événements, les rencontres sont porteurs de sens...
 - et demandent à ce que quelque chose soit fait, agi, complété, réparé.

SUR LA PISTE DE CE QUI N'A PAS ENCORE ÉTÉ ACCOMPLI ET DES DONS REÇUS

J'avais donc extrait de mes écritures le divorce de mes parents ainsi que le personnage de ma mère. Je cherchais à identifier ce qui, dans mon rapport avec les personnages et les événements choisis, semblait devoir être réalisé, compris, appris, traversé. J'abordais ces questions par rapport à ce que je connaissais de chacune de ces personnes, leur histoire, leur attitude dans les moments choisis, ce, dans le but d'imaginer ce qu'ils cherchaient à accomplir pour eux ou pour autrui, ou encore ce qu'ils cherchaient à réparer dans leur lignée.

À titre d'exemple, je cherchais à comprendre ce que ma mère avait accompli par ce divorce, ce qu'elle n'avait pas réussi à faire et qui me semblait si important à réaliser. En

⁵ Les fondements de tels postulats ont été présentés à la section 4 du présent article. Dans le cadre de l'exercice proposé ici, il ne s'agit pas de croire en cette représentation du monde, mais bien d'en jouer le jeu, de regarder le récit « comme si » cette vision du monde était opérante.

parallèle, j'avais à identifier les grandes forces, les cadeaux et les dons que cet événement et ma mère m'avaient légués en héritage. Pour aller plus loin dans cet exemple, j'avais identifié que si ma mère n'avait pas réussi à accompagner ses enfants dans l'éclatement du cercle premier auquel correspond la famille nucléaire, elle avait réussi à préserver sa vie de femme et son chemin d'amoureuse, là où sa propre mère avait échoué et été tenue dans les impossibilités de son époque. En termes d'inaccomplis, j'avais identifié qu'il m'appartenait d'apprendre à tenir le cercle de la famille et la singularité de ma vie de femme libre sans sacrifier l'un au profit de l'autre. J'avais reçu de ma mère le courage de choisir les conditions d'une existence heureuse, à une époque où le divorce était encore une rareté au Québec.

J'ai emprunté la même démarche pour chacun des événements et personnages identifiés et extraits de mon récit de vie. Pour arriver à identifier les traces de ces inaccomplis-inachevés ainsi que les dons hérités des événements et personnages qui avaient jalonné mon parcours de vie, il a bien fallu apprendre à questionner les rencontres et les événements de ma vie comme étant des effets de quelque chose qui cherche à devenir et non comme des effets d'un manque ou d'une erreur. Je ne cherchais pas des coupables, pas plus que je ne me positionnais en victime. Je cherchais du sens.

Au fur et à mesure que j'avançais dans cette analyse, je rapportais les informations essentielles dans le tableau de la figure 3. Les éléments qui émanaient de cette première ronde d'analyse étaient classés dans ce qui correspond aux colonnes « inaccomplis » et « dons reçus » dans ce même tableau.

Figure 3 : Exemple du tableau utilisé pour colliger l'information

| | Inaccomplis | Dons reçus | Remerciements |
|-------------------------------|--------------------|-------------------|----------------------|
| Divorce de mes parents | | | |
| Mère | | | |
| Père | | | |
| Amoureux | | | |
| Voyage en Thaïlande | | | |

Au cours de ma démarche, j'ai eu recours à plusieurs questions pour déployer mon analyse, compléter ce tableau et ainsi me permettre d'ouvrir diverses orientations d'investigation et d'horizon de sens à la fois. Pour le bien de cet article, voici comment je formulerais

aujourd'hui quelques questions de départ, utiles au travail d'analyse initiatique du récit de vie, tel qu'expérimenté dans mon contexte de recherche.

Qu'est-ce que me permet d'apprendre cette situation ?

Que m'a-t-elle permis de développer ?

Et si ce moment de vie était là pour m'enseigner quelque chose, qu'aurait-il à me dire ?

Qu'est-ce qui aurait eu besoin d'être fait pour que je sois satisfaite ?

Comment expliquer que cette personne n'ait pu satisfaire ce besoin ? Qu'était-elle en train de réaliser pour elle-même ?

HONORER, REMERCIER, PARDONNER UN CHEMIN DE RENOUVELLEMENT

En concomitance avec le travail d'identification de ce qui cherchait à s'accomplir dans mon parcours de vie, j'avais également identifié les dons reçus. J'avais alors un tableau plein de ce que m'avaient appris et offert les événements, que ce soit en termes d'aspirations, de savoir-être, de sensibilité particulière ou de savoir-faire. Cela constituait pour moi la possibilité d'accomplir un acte de reconnaissance sans rien sacrifier de mon souci de moi ou de l'autre ; une manière de regarder ma vie qui, jusque-là, ne m'avait jamais semblé possible. J'étais à même de percevoir ce que les événements avaient fait de moi et je m'ouvrais à la possibilité d'en faire quelque chose de beau, de bon, de mieux, dans l'accueil et l'humilité de mes propres limites et imperfections, comme de celles des autres. Dans les creux, je percevais les promesses, dans les ombres, la lumière qui les révélait. J'appréhendais le parcours de ma vie comme on regarde une peau sillonnée par le temps.

Tel que l'enseignait et le pratiquait ma directrice de recherche, je constatais que la reconnaissance était le meilleur antidote à la souffrance (Rugira, 2004). Reconnaître correspondait à la fois à l'action d'admettre quelque chose comme réel, mais également au sentiment qui pousse à remercier l'autre pour ce qu'on a reçu.

Ainsi, je m'étais mis à la tâche d'exprimer par écrit des phrases de reconnaissance et de remerciement que je compilais dans mon tableau (fig. 3) et ce, pour chacun des personnages et événements-clés de mon récit de vie. À titre d'exemple, j'avais composé les phrases suivantes pour ma mère :

Merci d'avoir ouvert le chemin du savoir-rester-vivant dans un couple. Merci de m'avoir offert une mère qui ne s'est pas sacrifiée sur l'autel de la maternité. Merci d'avoir pris le risque de décevoir les tiens, par amour et fidélité à ton cœur. Je te pardonne d'avoir eu besoin de t'appuyer sur ton nouvel amour pour repartir en neuf, besoin qui ne t'a pas laissé beaucoup de place pour sécuriser nos cœurs d'enfants dans cette séparation. Je te demande pardon d'avoir jugé sévèrement ton départ et de t'avoir rendu coupable de l'éclatement de notre famille. (Extrait du travail d'analyse initiatique, 2011)

L'acte d'écrire ces quelques lignes, parce qu'il était porté par une intention, performait quelque chose de neuf. Il ancrant dans l'existence mon nouveau regard, ma nouvelle posture encore fragile et le sens neuf fraîchement gagné. L'acte d'écrire les faisait exister.

Voici des propositions de phrases types - à compléter- et qui pourraient être utilisées à cette phase du travail d'analyse et de traitement initiatique du récit de vie.

Je te pardonne pour...

Pardonne-moi pour...

Merci pour...

Tel que le rappelle Lipschitz (2010), pour qu'il y ait renouvellement, il n'est pas important de poser un geste direct à la personne concernée. Ce geste peut tout aussi bien être symbolique, adressé dans un autre espace, devant témoin ou dans une autre communauté d'appartenance où il sera reçu. L'important est de pouvoir mettre au-dehors ce qui est tenu dans l'invisible.

CONCLUSION

M'appuyer sur l'approche initiatique pour analyser les différents éléments de mon récit de vie m'a enfin permis d'entrer dans un rapport de sens et de formation comme je l'ambitionnais au début de ma recherche. Quand je me suis retrouvée bloquée dans l'écriture de mon récit de vie et ce, malgré mes différents allers-retours entre l'interprétation et la rédaction, et malgré la confrontation du regard de mes pairs, nous avons eu, avec ma directrice de recherche, l'intuition que pour renouveler mes manières d'écrire et de lire mon parcours de vie, il me faudrait m'adresser à celle qui écrit, lit et interprète. Cela faisait partie des raisons qui avaient motivé mon expérimentation vers l'analyse initiatique de mon récit, comme une manière de décomposer, d'interpeller et de travailler les éléments du récit de vie. Cette pratique m'a non seulement permis de relancer l'écriture interrompue de mon récit, mais d'en enrichir le contenu et de littéralement réécrire ma vie.

Il n'est pas rare que l'interprétation de son récit de vie conduise à des blocages, où le narrateur du récit n'arrive pas à entrer dans un rapport de sens et de formation renouvelé avec son histoire. J'ose croire que la méthode d'analyse et de traitement initiatique du récit de vie présentée dans cet article puisse contribuer à libérer le narrateur des mémoires corporelles ainsi que des nœuds psychologiques dans lesquels il peut être pris au piège et à partir desquels il tente désespérément de poursuivre son travail d'écriture.

En somme, cet article aura tenté d'explorer en quoi et comment le travail du sens à partir du récit de vie se révèle être une voie privilégiée de transformation de soi et des rapports que la personne entretient avec elle-même, les autres et le monde. Les apports de l'approche initiatique à la pratique du récit de vie ont donné lieu à une pratique originale et pertinente d'analyse et de traitement du récit de vie que cet article a cherché à présenter. Une telle démarche d'analyse initiatique du récit de vie aura permis au sujet narrateur et chercheur que je suis de développer un point de vue plus vaste que la dimension psychologique et affective depuis laquelle je m'étais d'abord tenue pour écrire et interpréter mon récit de vie. Ce point de vue, qu'on pourrait qualifier de spirituel, m'a donné du souffle, là où mes habitudes et mes mémoires ne me permettaient pas de créer du sens, sens neuf auquel j'aspirais tant.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Amar, Y. (2005). *L'Effort et la Grâce*. Paris : Éditions Albin Michel.
- Anzieu, D. (1995). *Le moi-peau*. Paris : Dunod.
- Bois, D. et Rugira, J.-M. (2006). La relation au corps, une valeur ajoutée au courant d'histoire de vie en formation. Dans Elizeu Clementino de Souza (dir) *Autobiografias, histórias de vida e formação: pesquisa e ensino* (pp. 31-46). Salvador : EDIPUCRS. Repéré à <http://www.cerap.org/fr/corps-sensible-et-biographisation/la-relation-au-corps-une-valeur-ajout>
- Chaput, M., Giguère, P.-A. et Vidricaire, A. (1999). Le pouvoir transformateur du récit de vie : acteur, auteur et lecteur de sa vie. Dans *Actes du 2e symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie*, Magog, septembre 1995. Paris : L'Harmattan.
- Cyrulnik, B. et Jorland, G. (2012). *Résilience. Connaissances de base*. Paris : Odile Jacob
- Goetschel, R. (2010). *La Kabbale*. (6e édition). Paris : Presses universitaires de France.
- Grad, A. (1988) Introduction traditionnelle et kabbalistique au Cantique des cantiques avec commentaires verset par. Monaco : Éditions du Rocher
- Laing, R. (1969). *La Politique de l'expérience*. (2e édition). Paris : Éditions Stock.
- Lipschitz, A. (2010). Notes de cours. Séminaire de recherche et de formation, Université du Québec à Rimouski, Rimouski, Canada.
- Lipschitz, A. (2013). L'altérité dans tous ses états. Dans Danis Bois, Jean-Philippe Gauthier, Marc Humpich et Jeanne-Marie Rugira (dir.), *Identité, altérité et réciprocité : articulation au cœur des actions d'accompagnement et de formation* (p. 95–112). Rimouski : Les éditions Ibuntu.
- Merriam, S. et Clark, C. (1993). Learning from life experience : What makes it significant ? *International Journal of Lifelong Education*, 12(2), 129–138.
- Mezirow, J. (2001). *Penser son expérience. Développer l'autoformation*. Lyon : Les Éditions Chronique sociale.
- Morin, E. (2016). *Pour sortir du XXe siècle*. Paris : Points.
- Ouaknin, M.-A. (2000). *Les mystères de la Kabbale*. Paris : Éditions Assouline.
- Pineau, G. (2006). Les histoires de vie en formation : genèse d'un courant de recherche-action-formation existentielle. *Educação e pesquisa*, 32(2), 329-343.
- Pineau, Gaston et Le Grand, J.-L. (2013). *Les histoires de vie*. Paris : Presses universitaires de France.
- Rugira, J.-M. (1999). Le pouvoir structurant du récit de vie. Dans Monique Chaput (Dir.) *Le pouvoir transformateur du récit de vie* (pp. 21-32). Montréal/Paris : L'Harmattan.
- Rugira, J.-M. (2000). Pouvoirs procréateurs de l'histoire de vie : entre la crise et l'écrit. Dans Marie-Christine Josso (Dir.) *La formation au cœur des récits de vie. Expériences et savoirs universitaires* (pp. 47–74). Paris : L'Harmattan.
- Rugira, J.-M. (2004). *La souffrance comme expérience formatrice : lieu d'autoformation et de coformation*. (Thèse de doctorat en éducation). Université du Québec à Rimouski, Rimouski.
- Vajda, G. (1963). Recherches récentes sur l'ésotérisme juif, II (1954-1962) (deuxième article). *Revue de l'histoire des religions*, tome 164, n°2, pp. 191-212. Repéré à : https://www.persee.fr/doc/rhr_0035-1423_1963_num_164_2_7930
- Varela, F. J. (1989). *Autonomie et connaissance. Essai sur le vivant*. Paris : Editions du Seuil.

Varela, F. J., Thompson, E. et Rosch, E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit : sciences cognitives et expérience humaine*. Paris : Éditions du Seuil.