

L'autre sens du réel:
prises de conscience – mises en pratique,
en formation des enseignants

par
Emmanuel Lanaris

Département d'études en éducation et d'administration de l'éducation
Faculté des sciences de l'éducation

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.)
option Fondements de l'éducation

Avril 2002

© Emmanuel Lanaris, 2002



LB
5
U57
2002
v. 021



Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée:

L'autre sens du réel:
prises de conscience – mises en pratique,
en formation des enseignants

présentée par

Emmanuel Lanaris

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes:

Jean-Claude Hébert
président-rapporteur

Constantin Petras
directeur de recherche

Huguette Babin
membre du jury

Suzanne Savoie-Zagc
examineur externe

Pili Karamain
représentant du doyen de la FES

Clair Méunier
représentante du directeur de recherche

Thèse acceptée le 24 mai 2002

Sommaire

Six universitaires, quatre hommes et deux femmes, quatre Canadiens et deux Européens, en relation plus ou moins étroite avec le Canada, avec Montréal précisément, croisent leurs histoires éducatives et professionnelles, décrivent leurs pratiques. Tous les six ont eu une prise de conscience de *l'autre sens du réel*, du réel en général et du réel éducatif particulièrement; tous opèrent en formation des enseignants, tous portent sur la pratique un regard différent de ce que l'on rencontre d'habitude en éducation.

Un chercheur en quête, lui aussi, de *l'autre sens* en éducation, raconte son implication dans la recherche. Enseignant à la retraite et chercheur crépusculaire, il a interrogé une douzaine d'universitaires pratiquant un enseignement proche de son questionnement; il a choisi de dialoguer avec la moitié de ses interviewés, avec ceux dont le témoignage lui paraissait s'ajuster mieux au cadre et aux dispositions de la recherche. En plus, il a voulu s'interroger lui-même sur le sens de sa pratique de chercheur, sur l'autre sens de la recherche; gérer la recherche, la véhiculer, cheminer à travers elle; tout cela s'est avéré pour lui un processus extrêmement formateur.

Convoitant *l'autreté* tant pour le contenu que pour la forme, le rapport de recherche dévie légèrement de la présentation conventionnelle: aux deux parties habituelles (documentation conceptuelle et méthodologique - données) s'ajoute un témoignage personnel comme *le troisième volet d'un triptyque*.

Quant aux raisons se trouvant à l'origine de ce projet, elles pourraient être résumées dans la constatation qu'il existe une certaine *contradiction performative* dans les discours éducatifs et pédagogiques contemporains: on loue la pluralité et l'abondance des ressources, tout en avouant et même déplorant la médiocrité des résultats obtenus. Le constat concerne tant le niveau de la qualité humaine des éduqués que le terrain des savoirs, qui, pourtant, constitue la raison d'être du système éducatif actuel. Si l'on voulait pousser la question à fond, on se verrait obligé de chercher la cause du problème dans l'incompatibilité foncière entre finalités et fondements: on prétend poursuivre des

objectifs de développement et de mieux-être des jeunes, tout en se basant sur un esprit de matérialisme déguisé.

Le chercheur est parfaitement conscient du fait qu'il ne devrait d'aucune manière s'imaginer être en mesure de proposer des solutions d'une envergure universelle, au sein d'une recherche doctorale ou même dans une étude plus exhaustive; et, en tout cas, surtout loin de lui de telles intentions! En tant qu'homme et éducateur disposant d'une certaine expérience, il a tout simplement, et tout humblement, voulu voir comment opèrent, en formation des enseignants, des gens qui partagent une problématisation analogue à la sienne, et cela autant pour le diagnostic que pour la recherche de solutions.

Ayant donné beaucoup de place aux participants, le chercheur a voulu d'abord indiquer que c'est là que se trouve l'objet de sa recherche: comprendre comment, au sein d'une institution universitaire, vouée par principe au culte de la conscience de l'objectivité, on peut y avoir des pratiques qui chantent différemment. Et qu'est-ce qui résulte de sa rencontre, de son croisement avec ses données, avec ses lectures et avec soi-même? Quel est le sens à donner à cet autre versant du réel éducatif? Est-ce que l'œil de l'éducateur doit s'exercer à un regard plus ouvert, un regard embrassant le tout de la réalité, au-delà des séparations dualistes dont nous a dotés notre évolution humaine et notre tradition positiviste? Et pourquoi un changement de regard s'avère-t-il indispensable au sein de l'enseignement universitaire? S'appuyant sur les résultats de ses analyses et secondé par des avis tirés de ses lectures, le chercheur aiguisé sa réflexion sur de telles questions, afin de décrire l'autre formation et esquisser, en même temps, le profil de l'autre formateur.

Théorisation mise à part, quelle serait la portée de la constatation quant à des décisions à prendre et à des changements qu'on doit apporter aux fondements de l'éducation? Tout en faisant le point sur ses instances et ses limites, la recherche voudrait poser, en conclusion, l'urgence de mesures jugées nécessaires pour la survie de l'homme et de l'univers, ainsi que la part de cette tâche incombant aux enseignants, desquels on attend toujours tout.

Table des matières

Sommaire	iii
Table des matières	v
Dédicace.....	xii
Remerciements	xiii
Introduction.....	1
1 L'éveil de la question de recherche... ou... la problématique.....	4
1.1 Émergence du projet de recherche	4
1.2 Qui suis-je moi qui questionne	6
1.3 Déploiement de la problématique: trois recadrages préliminaires.....	9
1.3.1 Premier recadrage: cibler la personne dans son ensemble	9
1.3.2 Deuxième recadrage: passer des valeurs à ce qui fait qu'il y ait des valeurs	10
1.3.3 Troisième recadrage: changement de terrain	12
1.4 Reconceptualisation du projet de recherche.....	13
1.4.1 La question du fondement.....	13
1.4.2 La nature du fondement: la métaphysique comme espace intérieur.....	14
1.4.3 La métaphysique au quotidien.....	17
1.5 La question sous l'angle de la globalité: postulats et hypothèses	18
1.5.1 La révolution du réel.....	18
1.5.2 Localisation de l'origine du problème	19
1.5.3 Le besoin d'un savoir unitaire: hypothèse de solution.....	20
1.6 La voie métaphysique: hypothèse de travail spécifique.....	21
2 Former les enseignants autrement... ou... ancrage du questionnement dans le champ de l'éducation	23
2.1 <i>L'autre sens du réel</i> comme fondement de l'éducation	23
2.1.1 La perspective de <i>l'autre sens</i> dans l'éducation/formation	24
2.1.1.1 Théories spirituelles ou métaphysiques.....	24
2.1.1.2 Psychologies philosophiques (phénoménologiques et existentielles)	26
2.1.1.3 Courants épistémologiques holistiques, écologiques et transversaux	28
2.1.2 De l'ancien au nouveau paradigme éducatif: quelques changements opératoires mineurs mais essentiels.....	30
2.1.2.1 L'enracinement dans la science.....	30
2.1.2.2 La pensée systémique et ses prolongements relationnels.....	30
2.1.2.3 Compréhension de l'esprit et du corps comme unité psychocorporelle ...	32

2.1.2.4	Conscience rationnelle et expansion de la conscience.....	33
2.1.2.5	Compartimentation du savoir et action unificatrice de l'expérience.....	34
2.1.3	<i>L'autre formation</i> comme un modèle éducatif transversal	36
2.2.	Retour à la problématique spécifique: <i>l'autre versant</i> de la formation des enseignants.....	41
2.2.1	Valorisation du principe pédagogique	41
2.2.2	Remplacement du terme éducation par celui de formation	44
2.2.3	De la pédagogie de l'essence à celle de l'existence et de cette dernière à la pédagogie de l'autoformation	45
2.2.4	Autoformation et formation par la pratique.....	45
2.2.5	<i>L'autre visage</i> de l'efficacité ou la pédagogie de l'ignorance	48
2.2.6	Le postulat d'un <i>punctum</i> métaphysique pour le formateur	49
2.2.7	Dimension spirituelle et transformation	51
2.3	Les <i>cygnes sauvages</i> et les <i>moineaux</i> ... ou... esquisse d'un modèle référentiel	55
2.4.	En guise d'épilogue: définition d'orientation de <i>l'autre formation</i>	62
3	Comment faire une recherche sans recherche... ou... la quête d'une méthodologie alternative	66
3.1	Chercher autrement... ..	66
3.2	Déblayer le terrain, en vue du choix de méthodologie.....	67
3.2.1	Entre deux paradigmes	67
3.2.2	La phénoménologie comme approche subjective	69
3.2.3	Le défi <i>existential</i>	71
3.2.4	L'aspect méditatif et la quête du modèle alternatif.....	72
3.3	Types et modes de l'implication.....	75
3.3.1	L'art de se former à travers une recherche: la recherche formation.....	75
3.3.2	Les démarches heuristiques.....	76
3.3.3	Les caractéristiques de la démarche.....	80
3.3.4	La <i>cybermétique</i> de l'implication: stratégies et étapes.....	82
3.4	Valeurs et limites de l'approche.....	83
3.5	Être en recherche	87
3.6	Formulation et développement de la question de recherche.....	92
3.6.1	Une aporie <i>tri-une</i>	92
3.6.2	La pertinence de la question et les objectifs de la recherche.....	92
4	Récit d'exploration métaphysique... ou... dialectique du <i>logos</i> et du <i>mythos</i>	94
4.1	Au seuil de l'état de la question.....	94
4.2	Aux prises avec le cadre théorique.....	97
4.2.1	Trancher le nœud gordien d'une définition.....	97

4.2.2	L'impossible définition et la certitude absolue	102
4.2.2.1	L'expression <i>l'autre sens du réel</i> à la place du terme métaphysique.....	103
4.2.2.2	<i>L'autre sens du réel</i> comme postulat d'un réalisme profond	105
4.2.2.3	<i>L'autre sens du réel</i> à travers quatre acceptions du terme métaphysique.....	107
4.2.3	En guise d'appendice: du métaphysique au spirituel, une mise au point	112
4.3	<i>L'autre façon de voir le réel</i>	117
4.3.1	Le guérisseur blessé... ou... la science nouvelle comme facteur de sens	118
4.3.2	Les principaux repères d'une <i>autre lecture</i> du réel	122
4.3.3	Statut et valeurs spirituelles du sujet.....	126
4.3.4	L'expérience comme fondement de <i>l'autre sens</i>	132
4.3.5	<i>L'autre sens du réel</i> comme perspective métaphysique	137
4.4	Esquisse d'un idéal référentiel et conclusions partielles... ..	138
5	Mise en forme de la recherche... ou... de la méthodologie aux méthodes	143
5.1	La cueillette des données.....	144
5.1.1	Le choix des participants.....	144
5.1.2	La préparation des rencontres	147
5.1.3	Le déroulement des entrevues.....	149
5.1.4	L'épouvantail de la projection subjective et la vérification des données recueillies	151
5.2	La quête d'une méthode d'analyse adéquate.....	153
5.2.1	Une pré-analyse interactive: la transcription intégrale des entrevues.....	153
5.2.2	Une analyse informelle: le choix des entrevues les plus pertinentes.....	154
5.2.3	Vers l'analyse formelle: la catégorisation	155
5.2.4	L'art de découvrir des <i>unités de signification</i>	158
5.3	C'est en priant qu'on apprend à prier... ..	159
6	<i>L'autre dimension</i> mise à l'épreuve... ou... la présentation des données	161
6.1	En guise d'introduction... ..	161
6.2	Analyses contre pratiques... ..	163
A.	Eudoxe... ou... l'amour de la sagesse	163
A.1	Les délices d'une rencontre matinale.....	163
A.2	Les données de <i>l'autre sens</i>	164
A.2.1	<i>L'écureuil-éveil</i> : prise de conscience de <i>l'autre dimension</i>	164

A.2.2	Définition de <i>l'autre dimension</i> en tant que <i>tuning</i>	166
A.2.3	Les effets de <i>l'autre dimension</i> : jeux de permanence et de non-permanence	167
A.2.4	Le caractère ambigu de l'expérience.....	170
A.3	<i>L'autre dimension</i> dans le système de formation.....	172
A.3.1	Au carrefour de la personne et de sa profession.....	172
A.3.2	Les stratégies de <i>l'autre formation</i>	173
A.3.3	Le primat de la pratique.....	178
A.4	Les difficultés de l'approche et leur dépassement	184
A.4.1	Une difficulté extérieure: la réaction négative des étudiants	184
A.4.2	Une difficulté intérieure: la panique du formateur.....	185
A.5	Eudoxe: Un accompagnateur de route vers le global... ..	186
B.	Titirel... ou... le défi du développement.....	187
B.1	Une rencontre de promesses printanières	187
B.2	La réponse à l'invocation: découverte de <i>l'autre dimension</i>	188
B.2.1	La veillée dans la nuit... ..	188
B.2.2	Le voyage transformateur.....	189
B.2.3	Les axiomes fondamentaux de la personne	190
B.2.4	Les étapes de l'actualisation: la dimension transpersonnelle comme processus.....	194
B.3	La spiritualité comme postulat de formation	195
B.3.1	Entre le <i>Temple</i> et le <i>Château</i>	195
B.3.2	La méthodologie de <i>l'autre formation</i>	199
B.3.3	La modélisation de la présence.....	214
B.4	Les difficultés de l'approche et leur dépassement	218
B.5	Titirel: Un formateur-canal de développement.....	220
C.	Auguste... ou... la veille au quotidien	222
C.1	Sur un fond vide... ..	222
C.2	De la connaissance de soi à la formation de soi.....	223
C.2.1	Se connaître au passé.....	223
C.2.2	Entre le nocturne et le diurne: la veille comme état d'hyperconscience.....	224
C.2.3	Les effets de la nouvelle vision: intégrer art de vivre et profession	226
C.3	L'objet et sa méthode: formation des formateurs et histoire de vie	228
C.3.1	La formation par trois maîtres: soi-même, autrui et le monde	228
C.3.2	L'histoire de vie comme méthode.....	232
C.3.3	L'application comme juxtaposition entre objectif et méthode	235
C.3.4	Incompatibilités théoriques et pratiques	237

C.4	Entre transmission et éveil de la créativité.....	239
C.5	Auguste, un <i>accoucheur</i> de parcours et un dresseur de trajectoires	241
D.	Pierre... ou... les merveilles de l'intuition.....	242
D.1	Entre descente et montée	242
D.2	À l'attente de la lumière rouge... ..	243
D.2.1	Trois antécédents biographiques comme signes annonciateurs.....	243
D.2.2	La conjecture de l'Être: formation et systématisation de la vision spirituelle	245
D.2.3	La conjecture personnelle: connaissance et connaissance de soi.....	246
D.2.4	Modalités et définition de <i>l'autre dimension</i>	249
D.3	Opérationnalisation de la vision.....	251
D.3.1	L'extérieur et l'intérieur: l'anthroposophie au centre des tâches éducatives	252
D.3.2	La méthodologie de <i>l'autre formation</i>	255
D.3.3	La pédagogie Waldorf à l'université: stratégies et techniques	258
D.4	L'éducation holistique et ses limites	261
D.5	Pierre, <i>un thaumaturge</i> de la formation.....	263
E.	Aglaé... ou... la grâce intégrée	264
E.1	La résistance vaincue.....	264
E.2	Du noir d'une crise à la lumière d'un <i>autre sens</i>	265
E.2.1	Les fruits amers de l'arbre de la réussite.....	265
E.2.2	Sortie de la crise, grâce à la pratique de bioénergie	267
E.2.3	S'unifier par le corps.....	268
E.3	La grâce franchit le seuil de l'université... ..	271
E.3.1	Le corps comme moyen de résonance formative.....	271
E.3.2	Entre formation et thérapie: applications concrètes de la bioénergie	273
E.4	Valeur et limites de l'approche	278
E.4.1	La transcendance des pratiques	278
E.4.2	Des <i>à côté</i> qui sont <i>dedans</i> ... ou... quelques détails très significatifs	279
E.4.3	Les risques de <i>l'autreté</i>	282
E.5	Aglaé, une formatrice épanouie.....	284
F	Marie... ou... la traversée des grandes eaux	286
F.1	Une entrevue péripatéticienne.....	286
F.2	Le cheminement vers Soi... ..	287
F.2.1	Les songes de Marie.....	287
F.2.2	La volée change de traces	292
F.2.3	Fondement et méthodes de la nouvelle vision.....	293

F.3	Le tai-chi d'une formatrice: <i>l'autre dimension</i> dans la pratique.....	299
F.3.1	<i>L'autre dimension</i> comme point de référence.....	299
F.3.2	La dimension métaphysique comme une <i>autre façon</i> d'être en classe.....	300
F.3.3	De petites touches qui touchent... ou... quelques exemples de <i>l'autre pratique</i>	301
F.4	L'ouverture à l'Autre comme urgence: priorités et projets éducatifs.....	302
F.5	Marie, la formatrice-passeur.....	303
6.3	Distinguer pour unir: note comparative et conclusions partielles.....	304
7	Les récits se parlent... ou... la synthèse des données	311
7.1	Configuration de <i>l'autre formation</i>	311
7.2	Typologie de <i>l'autre vision</i>	312
7.2.1	Reconnaissance du caractère spirituel de la vision.....	312
7.2.2	Le fondement événementiel de la vision	312
7.2.3	Les indicateurs de l'expérience et l'axiomatisation de la vision.....	314
7.2.4	Définition opérationnelle de la dimension métaphysique/spirituelle	317
7.3	La pratique comme espace vital de <i>l'autre dimension</i>	318
7.3.1	Le primaire et le secondaire... ..	318
7.3.2	Les données proprement dites: principes et axiomes de <i>l'autre formation</i>	319
7.3.3	Entre l'avoir-savoir et le savoir-être: le savoir-faire <i>autrement</i>	323
7.3.3.1	Compréhension du caractère transcendant-immanent de l'être	324
7.3.3.2	Appréhension quantique du réel	325
7.3.3.3	La perspective existentielle de la formation	329
7.3.3.4	Travail au niveau de symboles.....	334
7.3.3.5	Valorisation de l'aspect relationnel.....	336
7.4	<i>L'autre formation</i> et son champ d'application.....	340
7.5	Premier bilan synthétique et conclusions partielles	344
8	Au-delà des récits... au-delà des pratiques... ou... deuxième niveau de synthèse et discussion	346
8.1	Retour au questionnement de la recherche	346
8.2	Des approches qui montrent le chemin.....	347
8.2.1	La rationalité critique et ses limites.....	348
8.2.2	La thèse humaniste et ses lacunes	351
8.2.3	L'hypothèse postmoderniste et ses impasses.....	353
8.3	Des tendances qui mènent quelque part.....	359
8.3.1	Des pistes pour une nouvelle formation des enseignants	360
8.3.1.1	Un nouveau regard sur le réel.....	362
8.3.1.2	Une ouverture aux novations épistémologiques-méthodologiques.....	362
8.3.1.3	Une restauration des valeurs fondamentales.....	364
8.3.1.4	Un retour au postulat pédagogique.....	366

8.3.2	Scénario pour une présence de <i>l'autre dimension</i> en formation des enseignants.....	370
8.3.3	Le pédagogue de l'esprit: <i>l'autre formateur</i> comme modèle référentiel.....	373
8.4	<i>L'autre formation</i> comme un «passe sans porte».....	386
8.5	Du <i>temps perdu</i> et du temps gagné à la recherche... ou... bilan des acquisitions et des transformations personnelles	388
8.5.1	Aux prises avec mon fond idé(olog)ique	389
8.5.1.1	La question de l'identité personnelle.....	390
8.5.1.2	La dialectique des trois savoirs et le dépassement des appartenances idéiques	393
8.5.2	Au-delà des changements... ..	396
	Conclusion générale, retombées et limites de la recherche.....	400
	Références	408
	Annexes	
	Annexe 1: Lettre de présentation adressée aux participants à la recherche.....	425
	Annexe 2: Questionnaire – guide pour les entrevues	427
	Annexe 3: Extraits des entrevues: transcription et reformulation d'unités de signification.....	429

**À Constantin Fotinas,
ami et maître,
formateur illuminé,
initiateur de ce projet
et *conspirateur*
dans sa réalisation.**

*Il fallait bien qu'un visage
Réponde à tous les noms du monde.*

Paul Eluard

Remerciements

*J'avais tant de choses à dire, mais les larmes jaillirent...
J'ai murmuré quelques vers de gratitude.
Que pouvais-je faire d'autre?*

D'après Li Chi-Lan, poète chinois (dynastie T'ang)

Rendre grâce aux personnes qui m'ont assisté dans l'accomplissement de mon travail n'est pas une affaire de politesse ou de formalité; c'est un besoin profond de reconnaissance due à celles et à ceux qui, de près ou de loin, m'ont aidé à passer à travers toutes sortes de difficultés et d'impasses. J'aimerais bien formuler des remerciements exceptionnels pour toutes ces personnes, mais les mots me manquent; je me contente donc de rapporter ici brièvement ce que je leur dois en particulier.

Je commence par les plus proches, les membres de ma famille: mon épouse Evanthia a suivi avec patience et compréhension mon voyage, dont j'ignorais la durée quand je lui en demandai le consentement; éducatrice née, elle a été pour moi source d'inspiration et de réflexion. Outre leur appui moral, mes enfants, Catherine et Basil, et mes petits-enfants Alexis et Elena, de par leur propre évolution m'ont forcé à évoluer moi aussi et à voir le monde *autrement*; Catherine, professeur à la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Hull (UQAH), par ses corrections et autres conseils a aussi contribué à l'amélioration du texte; mon gendre, Aâdil Dakka, spécialiste en systèmes d'information, a fait preuve du même intérêt et, en plus, s'est occupé de la mise en page.

Dans le récit de recherche, je décris mes dettes à la famille plus large qu'est l'Université. Je voudrais pourtant mentionner ici la professeure Jeanne-Marie Gingras, qui m'a accompagné dans ce cheminement avec beaucoup de bienveillance et d'une manière informelle mais bien essentielle. De même pour le professeur Ali Hamein qui, en plus de sa participation à la recherche, que je décris dans le texte, a lu le premier chapitre et m'a fait des remarques très utiles.

La docteure Nicole Henri, collaboratrice fidèle de mon directeur de recherche, le professeur Constantin Fotinas, m'a considérablement aidé par ses conseils pertinents et ses corrections judicieuses, ainsi que par ses sentiments d'appui relevant d'une amitié authentique. Quant à mon directeur de recherche, il est tellement présent dans mon travail que toute référence supplémentaire à lui me semble inutile; j'ajouterais seulement que le système pédagogique de Fotinas me paraît être un de ces deux ou trois modèles sur lesquels nous devons nous baser pour faire l'éducation de demain.

Je vais clore cette liste de reconnaissances par l'expression de ma gratitude envers les participants de la recherche; sans leur contribution bienveillante et généreuse, ce travail n'aurait pas vu le jour. En acceptant de partager avec moi les richesses de leur savoir et de leur expérience de formateurs universitaires, ils m'ont fait don d'un message qui dépasse, à mon avis, les frontières de cette recherche.

À toutes les personnes mentionnées, à *toutes ces étoiles qui m'ont versé à boire*, comme dirait *Le Petit Prince*, je n'ai qu'un mot à adresser, du fond de mon cœur: **Merci!**...

Introduction

*Traverser les grandes eaux
danger et fortune.*

Yi-King, *Le livre des mutations*

On n'entre pas, surtout pour une deuxième fois, dans un processus aussi exigeant que les études doctorales, sans être poussé par des raisons beaucoup plus profondes et sérieuses qu'elles ne le paraissent souvent. Peut-être qu'au tout début on n'en est pas tellement conscient, et, comme Napoléon, on se dit: *Je m'engage et après je vois!* Pourtant, le défi est là, et on aurait beau voir son parcours comme un cheminement long et pénible ou comme une démarche qui va à l'aveugle, la vérité, tel un éclair, scinde finalement le ciel et illumine tout: ce qu'on cherche et celui qui le cherche.

En effet, de tout le périple, l'élément le plus important pour moi est mon propre cheminement vers ce que j'appelle *l'autre sens de la recherche*. J'espère qu'au long de cet exposé le lecteur¹ aura la possibilité de suivre mon passage d'un projet de recherche conçu et voulu objectif à un projet à la fois de vie et de recherche, donc subjectif; projet où l'exploration de moi-même devient aussi capitale que la construction de tout le reste. Plus encore, le lecteur patient aura l'occasion d'assister à une série de désengagements de mes intentions et de mes positions de départ. Certes, comme on le dit souvent, la nature n'aime pas le vide; donc, chaque désengagement est, en même temps, un nouvel engagement, sauf que cette fois le chercheur, après avoir déjoué plusieurs de ses préjugés, prend conscience du *sans contenu* de ses nouveaux engagements, qui deviennent ainsi des occasions de libération tant intellectuelle qu'existentielle.

De tels changements d'orientation et d'optique ne pouvaient pas ne pas influencer la structuration de la thèse, qui, après plusieurs révisions et modifications diverses, a finalement pris la forme suivante:

¹ Le masculin est utilisé uniquement dans le but d'alléger le texte.

Dans un premier chapitre sont décrits le contexte général et le déploiement de la problématique, à partir de l'émergence du projet et du questionnement de la recherche ainsi que de son enracinement dans la réalité que je vivais en tant que *sujet en recherche*.

L'ancrage théorique de ce questionnement dans le champ de l'éducation fait objet du deuxième chapitre.

Dans le chapitre suivant, je suis amené à décrire mes choix méthodologiques, après mon orientation vers une méthodologie d'approche implicite. L'énumération des objectifs de la recherche conclut ce troisième chapitre.

Il est bien connu, depuis Feyerabend (1979), qu'une méthodologie subjective, et de ce chef, plus ou moins ouverte et *anarchiste*, se base sur des critères *non formels* présupposant soit une *théorie fondamentale* soit quelques *principes métaphysiques* (p. 320). L'exploration documentaire d'une perspective métaphysique pouvant mettre en valeur les axes tant de mon questionnement que de mes orientations méthodologiques m'est apparue comme une sorte de pari que j'ai tenu et essayé de gagner tout au long du quatrième chapitre. Ainsi, cette section a pris la forme d'un récit de lectures qui, après un déblayage aussi minutieux que possible des thèmes majeurs de la dimension métaphysique, m'a conduit à une définition de cette dernière en tant que prise de conscience de *l'autre sens du réel*.

Constituant toujours l'objectif premier de la recherche, la dimension ainsi définie théoriquement devrait être repérée sur le terrain de la formation des enseignants, au moyen de quelques récits de pratique. Pour ce faire, j'ai dû établir, au sein du cinquième chapitre, une méthodologie particulière de collecte et d'analyse de données, en accord avec les principes et les critères développés dans la méthodologie générale présentée auparavant.

Dans le chapitre suivant, le sixième de la thèse, sont analysés les témoignages qui constituent le corps des données. La présentation prend la forme d'une lecture globale et syntagmatique, où, au moyen d'un enchaînement continu des éléments des entrevues, conjugués avec quelques points-éclair venant d'une lecture documentaire, se déploient le cheminement de chaque interviewé ainsi que les traits caractéristiques de sa pratique

actuelle. L'approche est horizontale mais non linéaire; elle est plutôt conjecturale, comme l'objet de la recherche d'ailleurs; elle prend du sens tout au long d'une lecture contextuelle de chaque élément/pratique pris séparément, mais toujours autour du même axe qu'est *l'autre sens* de la pratique éducative.

Ces mêmes données font l'objet du chapitre suivant, où une lecture cette fois verticale, voire paradigmatique, érige les éléments discontinus en valeur de quelques *métathèmes*, référés encore à chaque pratique particulière. L'analyse défie la règle de la logique formelle: on gagne en profondeur, en compréhension, sans qu'on perde en surface, en extension; telle est la puissance transformatrice de *l'autre sens* qu'elle embrasse jusqu'au dernier détail l'éducateur et sa pratique. La présentation prend, certes, parfois la forme d'une modélisation, mais c'est comme un modèle tournant, d'une extension organique et non additive, autour de son principe axial: l'autre dimension et son investissement dans la pratique.

Dans le chapitre qui suit, me basant sur les résultats des analyses et de mon cadre théorique, je m'efforce de faire un deuxième niveau de synthèse, afin d'identifier et de nommer les caractéristiques tant de *l'autre formation* que de *l'autre formateur* des enseignants. Le chapitre se termine par une section particulière où je donne le récit de mes transformations personnelles et fais mon bilan postcognitif.

Enfin, dans la conclusion, survolant le travail accompli, je signale ses limites et je trace ses prolongements, en vue d'un ancrage de plus en plus accusé de l'acte éducatif dans la perspective métaphysique et spirituelle.

1. L'éveil de la question de recherche... ou... la problématique

*C'est la Porte sans porte
que doit franchir tout éducateur
pour avoir le droit d'enseigner...
Quelle est-elle? ...*

Constantin Fotinas

Ce premier chapitre présente l'établissement de mon questionnement ainsi que son développement et sa formulation opérationnelle. Je commence en donnant quelques renseignements concernant l'émergence du projet de recherche et son enracinement dans mon être, lequel s'est ainsi transformé en *sujet en recherche*, ouvert et disponible à tout ce qui pourrait lui arriver au cours du déploiement de la problématique et de la gestation de toute l'entreprise.

1.1 Émergence du projet de recherche

Le projet de recherche commença à s'esquisser dans ma conscience, après mon arrivée au Canada et mon installation à Montréal; j'étais venu, accompagné de ma *cellule humaine* (mon épouse et nos deux enfants), comme attaché culturel auprès du consulat de Grèce, et, à la fin de mon mandat (1984-1989), j'y suis resté comme résident permanent. Auparavant, j'avais vécu pendant trois ans à Paris, où j'ai terminé un doctorat en philosophie.

Bien sûr, mon intérêt pour les sciences de l'éducation datait déjà d'une époque antérieure. Quand j'ai entrepris mes premières études doctorales, j'ai été tiraillé entre le domaine de la philosophie et celui de l'éducation. Même si la philosophie m'avait gagné (sans qu'elle acquière, avec moi, quelque chose de vraiment important pour son propre avancement!), l'éducation a continué de constituer ma préoccupation principale. Avant mon arrivée au Canada, j'étais inscrit à l'Université de Thessaloniki (Grèce du Nord), pour préparer une maîtrise spécialisée en éducation, mais j'ai dû interrompre ces études, après ma nomination au Consulat. Me sachant appartenir à la race des éternels étudiants,

j'avais longtemps résisté, avant de recommencer des études, mais j'ai finalement cédé encore une fois.

À Montréal, ma mission principale était d'assister, dans leurs efforts éducatifs et culturels, les Canadiens d'origine grecque habitant au Québec ainsi que dans les Provinces atlantiques auxquelles s'étend la juridiction du Consulat. De même, après la fin de mon mandat consulaire, j'ai travaillé, pendant deux ans, comme conseiller pédagogique dans le cadre du système scolaire de la Communauté hellénique de Montréal. Réfléchissant sur les finalités de ce système scolaire, je pensais souvent à la nécessité d'y insérer un *supplément d'âme*, sans lequel, me paraissait-il, une éducation parallèle et supplémentaire ne pourrait apporter des résultats satisfaisants. Étant donné les conditions spécifiques de cet enseignement (horaires réduits, classes opérant une ou deux fois par semaine), je voyais la nécessité d'un autre modèle d'école où le vécu aurait la première place. Mais je ne disposais ni des moyens pratiques ni des bases théoriques pour promouvoir ces idées dans la situation éducative où je vivais. Ma formation de base était celle d'un professeur de lettres, mon intérêt particulier portait sur la philosophie. J'avais, bien sûr, suivi quelques cours de pédagogie, et j'avais profité de mon séjour à Paris pour me perfectionner en cette matière. J'avais aussi une expérience de vingt ans de pratique. Pourtant, les particularités du système scolaire de mes compatriotes de Montréal ainsi que les changements de la réalité éducative en général, les difficultés également que je rencontrais dans mon rôle de parent-éducateur, toutes ces choses me poussaient à réfléchir sur l'éventualité d'une pédagogie alternative.

Comme cela arrive souvent, quand je me trouve dans une impasse, le hasard ou (un) Dieu vient à mon secours. Cette fois, ce *deus ex machina* avait pris la forme d'un homme de haute taille, de sourire enfantin et de bienveillance naturelle, qui s'était présenté un jour d'avril 1986 à mon bureau; c'était le professeur **Constantin Fotinas** qui était venu pour une affaire de routine. En faisant sa connaissance, j'ai eu un vif sentiment que cette rencontre aurait un sens important pour moi. Une amitié et une collaboration dans des projets de perfectionnement des enseignants grecs ont suivi cette première rencontre. Fotinas était déjà reconnu comme un pionnier des *systèmes ouverts* en éducation. Nous avons donc pensé utiliser son expérience pour une réforme du

ystème des *écoles ethniques*, selon le modèle de l'éducation parallèle ou alternative avec lequel l'éducation en question présente quelques analogies (clientèle à base volontaire, cours donnés en dehors des programmes officiels, etc.)¹.

C'était donc dans le cadre de cette collaboration que le projet de recherche a émergé. Pourtant, j'ai dû attendre quatre ans avant de décider de m'inscrire aux études doctorales. Toutes ces années, Constantin attendaient sans me forcer, ni m'abandonner; il connaissait, mieux que moi, le sens du proverbe oriental: *Le maître arrive quand l'élève est prêt*. En juin 1990, j'ai finalement déposé ma demande d'inscription à la Faculté des études supérieures, en vue de l'obtention du grade de *Philosophiæ Doctor* (Ph.D.), en sciences de l'éducation, option *Fondements de l'éducation*, et j'ai commencé ma nouvelle scolarité au mois de septembre de la même année. Les augures étaient bons, les programmes stimulants, et je ne m'attendais pas à quelques grands bouleversements au cours de la réalisation de ce projet; en effet, je me croyais prêt pour entreprendre ces nouvelles études, mais, comme la suite le prouvera, cela n'était pas tout à fait vrai; je ne parle pas, bien entendu, des connaissances techniques et extérieures, mais de la connaissance intérieure qui paraît constituer une sorte de transformation.

1.2 Qui suis-je moi qui questionne?

Un cadeau que ma nouvelle scolarité m'a fait a été mon inscription au cours *Histoire de vie et pratiques de formation*, offert par la professeure Jeanne-Marie Gingras. Ma participation à ce cours, selon la suggestion de mon directeur de recherche, avait pour objectif mon information sur la méthodologie du *récit de vie*, que nous avons défini comme l'instrument de cueillette de données. L'utilisation de mon propre récit de vie n'était pas prévue par la méthodologie que j'avais déjà établie. Certes, du point de vue

¹ Les références à Fotinas varient, dans le texte; pour les références plutôt savantes, je cite son nom de famille, selon la règle que j'utilise pour toutes mes sources documentaires. Mais s'agissant de mon directeur de recherche, quand la référence se fait dans le contexte de ma relation personnelle avec lui ou rappelant une ambiance d'oralité, le prénom s'impose tout pur. Cette manière m'a paru convenable pour deux raisons: premièrement, parce que, vu le nombre élevé des références, elle me permet d'éviter les répétitions; deuxièmement, parce que, comme on sait, Fotinas n'est pas seulement un homme à *mille talents* (tel Ulysse) mais aussi à noms multiples.

purement méthodologique, cela pourrait paraître justifié, car, comme l'écrit De Villers (1996), il ne paraît pas possible *de mettre un chercheur en situation de recevoir un récit de vie s'il n'a pas repéré par lui-même et sur lui-même les effets produits par le récit autobiographique* (p. 129). Pourtant, tout au long de ce cours, au lieu de m'informer sur l'usage des histoires de vie en pratique de recherche, j'ai été amené à me former sur l'écriture et l'analyse de ma propre histoire de vie, fait qui n'a pas été sans conséquences considérables pour l'évolution de mon projet.

L'écriture de mon propre récit a été, pour moi, une entreprise à plusieurs résonances. Sans aucun doute, l'opération m'a coûté cher: c'était vraiment une expérience et une épreuve extrêmement épuisante, qui a mis en jeu tout mon être. Après ce cours, tout n'était pas comme avant. Ce n'est pas seulement que j'ai surmonté mes préjugés *anti-diaristes* (de l'anglais *diary*); toute la perception de moi-même et du monde a été profondément marquée. Je reviendrai sur certains de ces changements dans le récit d'exploration métaphysique (chapitre 4) et l'historique de mes transformations personnelles (chapitre 8). Pour le moment, je signale qu'à partir de cette expérience les recherches appelées sommairement *implicatives* ont attiré mon intérêt presque exclusif.

Pour accélérer le rythme de cette orientation, j'ai décidé de participer, hors programme, à l'internat de recherche en éducation, au sein du *LaboTIPE* (Laboratoire *Transformation intérieure et pratique éducative*, qui consistait en un regroupement de professeurs et d'étudiants impliqués dans ce type de recherche). Étendu sur deux ans, sous la direction du professeur Haramain, cet internat m'a mis en contact avec plusieurs types de pratiques professionnelles envisagées comme des terrains de recherche par les praticiens eux-mêmes (au moins pour le groupe auquel je participais et qui ne contenait que des étudiants bien avancés à la maîtrise et au doctorat). Pour ma part, étant le seul sans terrain de pratique, indispensable pour ce type de recherche, d'après Josso (1991), je me voyais bouger sur un terrain déployé entre deux pôles: un réel (mon expérience professionnelle de jadis) et un virtuel (mon projet de futures pratiques), tous les deux actualisés dans mon projet de recherche où je n'étais pas le seul acteur, parce que mon expérience croisait celle des participants dont je retenais déjà la contribution. Même si je

n'ai finalement pas opté pour une recherche-formation pure et simple, j'ai adapté, sur plusieurs points, ma façon de travailler à ce type de recherche, de sorte que ma participation au LaboTIPE s'est avérée d'une utilité multiple et bénéfique¹.

Je vais clore ce tour d'horizon sur mon cheminement, par une référence à ma sensibilisation à l'aspect créateur de *l'action recherche*. Une fois encore s'est vérifié l'axiome d'après lequel les décisions et les actes devancent les élucidations. En effet, c'était pour compléter plutôt ma formation pédagogique que ma performance de chercheur que je me suis inscrit au cours *La créativité et ses implications pédagogiques*, cours offert par la même dame fatale pour mon cheminement de chercheur, la professeure Jeanne-Marie Gingras; mais c'est le deuxième objectif qui en a le plus profité.

Je ne vais pas expliquer ici à quel point ce cours m'a aidé, pendant une période très difficile de ma vie personnelle, à sublimer, dans l'acte de créer, des tensions que je vivais d'une façon dramatique; je me limite à rapporter qu'après cette nouvelle expérience mon approche du sujet avait complètement changé; au lieu de recourir aux réflexions rassurantes des grands métaphysiciens, je me suis (enfin!) laissé à ce que je vivais moi-même, avec tous mes conditionnements tant passés qu'actuels; c'était une réflexion de fond qui ne portait plus sur des concepts et des théories mais sur des faits réels vécus concrètement. De même, j'ai eu une meilleure prise sur mon sujet, par la pratique de la quotidienneté, pratique qui aboutissait à un savoir de tout autre ordre. Ce que tant de lectures n'avaient pas réussi à me donner, je l'ai découvert, saisi plutôt, dans quelques moments d'illumination créatrice. Il ne me restait qu'à trouver la forme la plus digne et la plus apte, afin de récupérer et de nommer l'innommable à travers les données de ma recherche. À la fin d'une période assez longue de réflexions et de lectures,

¹ Dans un court témoignage, que j'ai rédigé pour la rencontre organisée le 3 mai 1997, en hommage au professeur Hamein, à l'occasion de son passage à la retraite, j'écrivais, entre autres: *Est venu, ensuite, le temps où, au sein du LaboTIPE, j'ai connu personnellement Ali et j'ai eu l'occasion d'apprécier non seulement ses qualités d'éducateur-animateur-accompagnateur, la vigueur et la rigueur de ses analyses et observations, son redoutable talent de décortiquer nos textes, rendus ainsi à leur vulnérabilité endogène, mais aussi et surtout ses qualités proprement humaines: la bonté, la bienveillance, son attachement au cheminement de ses étudiants. J'avais déjà marché assez longtemps sur le chemin de la dépossession pour être en mesure de comprendre son message éducatif essentiel qu'est le changement du rapport de la relation: d'un rapport de pouvoir au pouvoir du rapport de la relation.*

prolongeant le contenu du cours et même allant un peu plus loin, j'ai pu saisir le lien qui, tel le cordon ombilical, unit autobiographie et démarche de créativité. Après cette constatation, l'approche (histoire de vie, récit de pratiques, etc.) n'était plus, pour moi, un simple instrument, mais elle me paraissait comme une démarche enracinée d'abord dans l'âme du chercheur et postulant une qualité intérieure extrêmement créatrice.

1.3 Déploiement de la problématique: trois recadrages préliminaires

Sans aucun doute, le cheminement que je viens de décrire n'est pas le seul cas où des éléments relevant des questions méthodologiques déclenchent des changements majeurs tant sur le plan du questionnement que sur celui du cadre théorique et opérationnel d'une recherche. Sauf que ces changements, ainsi que je les ai véhiculés, telles les boules de billard quantiques décrites par Zohar (1992), ont actualisé tout un réseau de relations internes qui sont devenues des parties intégrantes *d'un ensemble nouveau* (p. 140), beaucoup plus grand que le projet initial.

C'est de ces *métamorphoses* dont je vais parler, dans la suite, en commençant par quelques révisions préliminaires.

1.3.1 Premier recadrage: cibler la personne dans son ensemble

Mon sujet de recherche, tel qu'il avait d'abord été proposé à la Faculté des études supérieures et enregistré officiellement, était: *Valeurs métaphysiques de l'enseignant: modélisation systémique*. Il m'appartenait, pour la première moitié de l'énoncé, la deuxième étant suggérée par mon directeur. Je savais qu'il s'agissait d'un sujet assez difficile et dépassant mes dispositions de l'époque, tant sur le plan de la problématique que sur celui de la méthodologie. Mais ce n'était pas la première fois que je défiais la règle de la faisabilité; je pourrais même dire que, toute proportion gardée, comme Dostoïevski *je choisis toujours des sujets au-dessus de mes forces*¹. Je pensais souvent à cela, je croyais que j'étais fait comme ça, j'ai même trouvé l'explication dans un

¹ Je ne sais pas d'où me vient exactement cette citation; j'ai l'impression que je l'avais lue dans un livre de Koestler, mais je n'ai pas pu vérifier. J'espère qu'on me pardonnera ce manque d'érudition.

souvenir d'enfance que je décris dans mon récit de vie (j'ai visité, tout seul, l'école de mon village natal, à l'âge de trois ans, pour *apprendre les lettres!*).

Suite à cet engagement initial, je visais un éducateur qui pourrait véhiculer certaines valeurs fondamentales dans sa pratique; de ce qui pourrait être fondamental dans ces valeurs, j'en avais, bien entendu, une certaine idée, surtout après la lecture du *Tao de l'Éducation* de Fotinas. Pourtant, mon intention était moins de connaître des éducateurs que de définir les valeurs fondamentales en éducation; et, à vrai dire, je pensais plutôt à une définition par défaut, parce que je ne croyais pas que des gens véhiculant de telles valeurs constituent légion dans nos écoles.

Toutefois, durant la gestation de ma recherche, j'ai commencé à penser plutôt aux personnes qu'à leurs valeurs; je comprenais mieux le risque que je courrais, si je continuais à vouloir repérer le sens de ces valeurs en les prenant en elles-mêmes, abstraitement et indépendamment du contexte global qui les avait fait émerger chez quelques personnes. Cette transposition de l'objectif de la recherche d'un plan instrumental à une vision plus globale allait de pair avec l'approfondissement de ma question et l'appropriation de la méthode heuristique qui voit, dans le récit de vie, une approche holistique et compréhensive ne séparant pas les causes des effets, la source de ses manifestations. Dans les chapitres suivants, je donne plus de détails à propos de ce changement dans ma façon de voir les choses, ce qui m'a aidé à dépasser mon découragement dû à l'extrême théorisation des études et des recherches sur la *clarification* des valeurs, opération s'avérant finalement nominaliste plutôt que réaliste.

1.3.2 Deuxième recadrage: passer des valeurs à ce qui fait qu'il y ait des valeurs

De même, durant les deux premières années de ma recherche, je me suis livré à une quête aussi exhaustive que possible de ce qui a été rapporté en littérature sur les valeurs en éducation. Sans nier l'importance de ces recherches, il y avait là quelque chose qui me répugnait; c'était le caractère instrumentaliste des *taxonomies*, des *projets aux valeurs*, etc., et, en général, l'approche technocratique d'un domaine dont la principale

valeur devrait être la liberté de l'approche. J'étais désespéré, parce que je me croyais obligé de suivre ce chemin que je n'aimais pas du tout, afin de faire preuve d'une performance en expérimentation *scientifique*. Mes nouvelles orientations m'ont aidé à dépasser ces impasses, en me faisant comprendre que le *système-valeurs* n'a pas de sens en dehors du *système-personne*, donc en dehors d'une vie dont celui-ci constitue la trame principale; je souscrivais alors à l'avis de Gingras (1981) soutenant que l'essentiel n'est pas de parler des valeurs, mais de pouvoir en vivre, en témoigner, les offrir et inviter à les partager quand c'est possible (p. 42).

C'est ainsi que j'ai commencé à penser à la structure profonde de la personne en tant que constituant une dimension à explorer, un sol fertile pour le développement des valeurs fondamentales, métaphysiques et spirituelles. L'éducateur qui développe cette dimension à l'intérieur de lui-même n'aura pas besoin de parler de valeurs, puisque des valeurs seront alors sa manière d'exister, d'opérer, de créer, d'apprendre, en un mot, d'être. La distinction paraît imperceptible, mais elle ne manque pas de fondement, car, d'habitude (et presque toutes les recherches en font état), on mesure la valeur selon la qualité et la quantité de sa définition: plus déterminée et concrète est une chose, plus valable s'avère-t-elle. Ainsi, en éducation, de même qu'ailleurs, on a vu la question des valeurs comme une vente aux enchères: plus on acquiert de compétences, de connaissances, etc., plus on devient valable, plus on est honoré; et c'est toujours pour des causes nobles qu'on sollicite le perfectionnement!

Cette façon de voir les choses s'inverse complètement dès qu'on passe sous l'emprise de l'autre dimension, où jamais une valeur ne s'inscrit dans l'attitude qu'elle suscite. Il serait donc préférable de parler de non-valeurs plutôt que de valeurs; l'évidement de notre être est la seule manière d'échapper à l'aspect utilitaire qui, sans être mauvais en soi, porte le risque d'une dégénérescence immédiate pour servir de repoussoirs à tout désir de profit. Tout cela, connu déjà depuis ma fréquentation de Plotin, je le trouvais dans la lecture du *Tao de l'éducation* de Fotinas, qui constitue un appel à la pratique de ces *non-valeurs*; mais je trouvais des incitations pareilles en dehors de mes sources personnelles, et même chez un penseur postmoderne tel Derrida (1993) qui dit: *On*

n'offre pas une chose, on ne livre rien et pourtant quelque chose advient qui revient à donner, comme l'avait dit Plotin du Bien, ce qu'on n'a pas (p. 1). Donc, l'approche négative, non seulement ontologique mais aussi axiologique et évaluative, devenait, pour moi, un truisme.

1.3.3 Troisième recadrage: changement de terrain

Dans le projet initial, je fixais mon terrain de recherche parmi les enseignants du primaire avec lesquels je travaillais à l'époque, au sein de la Communauté grecque; l'évolution du projet m'a conduit à éliminer ce niveau, ainsi que celui du secondaire, que je connaissais aussi assez bien, pour aborder un secteur nouveau, celui de l'université. On me disait qu'à ce niveau il y a absence quasi totale de la dimension recherchée, mais ce point me paraissait justifier davantage le besoin et l'urgence de mener la recherche sur le terrain en question.

Un autre motif, plus intentionné et plus personnel, pour ce nouveau choix était l'impression que le niveau universitaire correspondrait mieux à mes préoccupations et à mes objectifs actuels: après mon entrée, un peu prématurée, à la retraite, j'avais commencé à envisager une carrière de *formateur en développement métaphysique*, toujours à l'intérieur du domaine du perfectionnement des enseignants, où d'ailleurs j'opérais encore occasionnellement, au sein du réseau scolaire de la Communauté hellénique. Donc, sans me sentir coupé de mon itinéraire éducatif antérieur, je me voyais impliqué dans un domaine de formation qui m'amènerait à des interventions éducatives futures, soit formelles soit informelles, mais relevant toujours de mes nouvelles acquisitions conceptuelles et expérientielles.

D'autre part, n'excluant pas, par principe, un éventuel retentissement normatif de mon travail de recherche, j'aimerais que cela se manifeste là où les savoirs et les pratiques éducatifs/pédagogiques ont leur source, soit en tant que formation initiale, soit comme possibilité de perfectionnement ou d'ajustement. Certes, l'objectif normatif de mon projet était présent dès le début, mais après les mutations qui me sont survenues, cet objectif devenait de plus en plus impératif.

1.4 Reconceptualisation du projet de recherche

1.4.1 La question du fondement

C'est donc à travers ces recadrages que ma problématique s'est développée. Certes, on dirait qu'on a affaire à des choses ordinaires: il y a toujours une évolution à l'intérieur du cadre dans lequel se place une recherche; et plus on s'occupe d'un sujet, plus on l'approfondit. Pourtant, en ce qui me concerne, les changements mentionnés s'avéraient plus que de simples déplacements, car ils m'ont amené à réviser l'ensemble de ma problématisation. Bien sûr, je suis resté dans le même domaine de recherche, celui des fondements de l'éducation vus du côté de l'éducateur, domaine dans lequel mon questionnement a d'abord émergé, sauf qu'après mon option pour le niveau universitaire le problème de fondements de l'éducation prenait une ampleur plus grande. Car si l'université, vue de l'extérieur, est l'étage qui couronne l'édifice du système, d'un point de vue intérieur, elle doit être considérée comme fondement, parce que c'est là que se forment les principaux décideurs et agents éducatifs de toutes sortes.

Je serais d'accord avec Tardif (1993) pour définir les fondements de l'éducation comme *le champ où l'éducation est envisagée explicitement selon ses principes de base quelle que soit par ailleurs leur nature* (p. 13). Sauf qu'une pluralité de fondements ou de leurs approches ne devrait pas se développer aux dépens de l'unité profonde et structurale du champ éducatif. Par conséquent, il me semble que, tout en s'accordant sur le besoin d'une réflexion radicale quant au *pourquoi* et au *comment éduquer*, tout en acceptant que la crise des fondements en éducation se lie à la fin de certitudes à la fois ontothéologiques et anthropologiques, on ne devrait pas réduire, avec l'auteur, la cause de cette crise au simple *conflit des rationalités*. Cette crise paraît être le résultat d'une fissure beaucoup plus profonde, ayant affaire au vide qui a été établi entre la raison et son principe suprarationnel, sa source spirituelle qui la fonde en tant que non-raison. Sans ce *fondant* métaphysique, le fossé qui sépare tous les fondements de l'éducation de leurs actions respectives ne saurait qu'accroître.

Bien entendu, mon intention n'est pas de contester la latitude du domaine où s'inscrit ma recherche. À la suite de Mirza (1978), je pourrais dire que

s'intéresser aux fondements c'est fournir à l'éducation le souffle de la théologie, la rigueur de l'économie, de l'histoire et de la philosophie tout en lui assurant la fécondité de la biologie, de la psychologie et de la sociologie... Car, au-delà des particularités de chacune des disciplines précitées, l'unité du processus éducatif est sauvegardée, grâce à l'intégration équilibrée des démarches variées (p. 28).

Il me semble pourtant que toutes les démarches proposées par l'auteure à titre d'exemples dans la suite du texte cité, prises séparément ou dans l'ensemble, ainsi que toute disposition de même nature suggérée par d'autres, auraient besoin d'un fondement encore plus *fondamental*, si je peux utiliser cette expression. En tout cas, mon objectif dans cette recherche n'est pas de faire une réflexion seconde sur les fondements en éducation mais de présenter mon questionnement en tant qu'interrogation de base voulant savoir s'il est possible de faire converger tous ces fondements en les orientant vers un même centre; ce centre pourrait constituer le fondement de l'éducation, de l'acte éducatif précisément ainsi que de notre existence même. J'avais déjà baptisé ce fondement *métaphysique*, mais le sens de ce mot ne me paraissait pas prêt à être avalé facilement par chacun, sans quelques *gargarismes et pulvérisations* préalables. La reconceptualisation de mon projet et l'approfondissement de ma question de recherche m'ont sûrement aidé dans cette tâche définitionnelle.

1.4.2 La nature du fondement: la métaphysique comme espace intérieur

En effet, réfléchissant un peu plus sur le sens à donner à ce *fondant métaphysique*, qui pourrait servir de support aux fondements de l'acte éducatif en même temps que de notre existence, je constatais d'abord que ce n'était pas en tant que théorie d'interprétation du monde (ontothéologie, cosmologie), mais plutôt en tant que conception de l'homme (anthropologie) que ladite métaphysique m'intéressait. Bien sûr, tout le monde sait que la métaphysique classique s'est développée autour de ces deux volets, dont l'un est vertical et l'autre horizontal. Si l'on croit Habermas (1993) les deux axes se retrouvent dans la phénoménologie contemporaine, qui chemine avec ces béquilles, *tout en absorbant dans les deux cas une actualité existentialiste* (p. 10). D'habitude, on pense à une irréductibilité de l'un à l'autre de ces deux axes, sauf qu'on entend l'ontologie au

sens que lui assigne Heidegger, c'est-à-dire un effort de *dévoiler quelle est la constitution de l'être de la réalité humaine*. Commentant ces propos heideggeriens, Gusdorf (1953) remarque: *Cette constitution s'exprime au niveau des actions et de la pensée. Elle ne saurait être elle-même une action ni une pensée. Elle doit donc avoir un caractère structural. Nous sommes ainsi renvoyés aux archétypes de réalité qui définissent pour l'homme ses valeurs fondamentales* (p. 242).

Certes, il y a toujours possibilité de théoriser sur l'homme, et c'est exactement cela que font aujourd'hui l'anthropologie philosophique et l'anthropologie scientifique; il suffirait de mentionner le nom de Foucault, par exemple, qui a introduit au cœur du discours philosophique une réflexion sur les pratiques humaines¹. Toutefois, à part les questions théoriques (pour lesquelles, je dois l'avouer, en *homo doctus* et souffrant d'un *syndrome d'érudition*, je sens toujours une attirance particulière), ce qui m'intéressait, après l'orientation qu'a prise ma recherche, ce n'était pas une réflexion métaphysique ou largement philosophique sur les pratiques, mais une exploration d'une dimension appelée généralement *métaphysique* et présentée sous la forme de conduites et d'expériences, d'une manière d'être, de vivre et d'intervenir immédiatement auprès des autres; et tout cela, au sein d'un domaine spécifique comme celui des pratiques éducatives en formation des enseignants.

Je donnerai plus tard (chapitre 4) les définitions nécessaires pour la compréhension de mon cadre référentiel, mais, d'ores et déjà, il me paraît utile d'apporter quelques précisions qui expliqueraient la nature de mon questionnement ainsi que toute la gestation du projet de recherche. Je ne suis pas sans connaître que l'utilisation du terme *métaphysique* est difficile, puisqu'il évoque souvent l'image d'une statue dont le visage a disparu sous la pléthore de ses ornements; de plus, il est de ces mots *détestables qui ont fait tous les métiers*, suivant une expression de Valéry², donc mot à tout usage qui, au

¹ Par exemple, ce que dit un des participants à la recherche, Auguste, à propos de cet aspect de la pensée de Foucault.

² Paul Valéry, 1960, t. II, p. 951.

dire de Godel (1952), nous a souvent servi de moyen pour satisfaire notre *besoin de vaine spéculation verbale* (p. 59).

Je ne peux pas cacher le fait que ma première compréhension du terme *métaphysique* se trouvait plus près de la conception classique d'une discipline portant sur les premiers principes de la connaissance, sur la nature de l'être absolu, etc. Toutefois, au cours de mon travail de documentation, partant d'un minimum définitionnel qui identifierait les champs métapsychique et métaphysique de l'être humain, et laissant de côté tous les thèmes débattus depuis des siècles, j'ai voulu explorer la nature et le fonctionnement de ce plan d'énergies profondes qui, actualisées, forment la dimension métaphysique de l'individu. Cette *définition d'orientation* se basait sur deux équations qui, au premier abord, paraissent un peu naïves, mais qui se tiennent très bien, comme la suite, je l'espère, prouvera: premièrement, que le psychique est encore physique et, deuxièmement que le métaphysique est toujours psychophysique et naturel, et non pas suprapsychique et surnaturel. Outre tout autre avantage, cette approche semble d'abord permettre de faire une recherche scientifiquement valable, même si elle se voit obligée de trancher sur deux terrains diamétralement opposés: la science dite objective d'une part et, d'autre part, la spiritualité, qui est de caractère implicitement subjectif. Puisqu'il s'agit d'une réalité profonde de l'être humain, il ne m'a guère paru exagéré de supposer que la dimension métaphysique pourrait être observable, selon les règles d'une expérimentation traditionnellement acceptable et non seulement théorique et spéculative. Abordée d'une telle manière, elle pourrait être caractérisée de profonde, parce qu'elle est en communion permanente avec *quelque chose* que l'on ne peut pas nommer ou identifier mais seulement vivre et expérimenter.

Optant pour une telle définition du champ métapsychique, je m'approchais de la conception métaphysique, selon Fotinas (1990), qui distingue deux niveaux d'intériorité profonde: le monde des profondeurs et le monde du *Grand Ensemble, de la dimension universelle qui englobe tout* (p. 14). Fotinas semble préférer le terme *métaphysique* pour les deux dimensions, celle de *profondeurs* et celle du *Grand Ensemble*. Pour des raisons que je donnerai dans le lieu propice (chapitre 4), j'ai décidé d'utiliser le terme *autre dimension* pour couvrir ces deux niveaux dont la distinction ne saurait être qu'infime. Il me semblait que cette décision me mettait à l'abri de querelles doctrinales, tout en

m'aidant à avantager l'essence de ce domaine d'intériorité profonde qui, paraît-il, à lui seul, se trouve en mesure de rendre possible l'établissement d'un lien entre intériorité et extériorité, entre sujet et objet, entre théorie et pratique. Je note aussi, pour la petite histoire (!), que l'expression *autre dimension* m'est venue de Plotin qui parle *d'une autre façon de voir les choses*¹, mais elle n'est pas sans rappeler *l'autre réalité* ou *l'autre versant du réel* de la pensée orientale.

1.4.3 La métaphysique au quotidien

En dépit du sens commun, qui voit dans la métaphysique une occupation exclusivement spéculative, la définition du champ métaphysique, que je viens de donner, renvoie à un investissement immédiat de l'autre dimension dans la pratique du quotidien. Cette position ne vient pas seulement des maîtres spirituels, mais aussi des philosophes tels Marcel, pour qui, d'après Prini (1953), la métaphysique, en sa nature profonde, *est la révélation d'une radicale attitude pratique ou, plus précisément, du renversement de cette «position» de l'homme à l'égard de la réalité, qui a donné naissance et aux procédés de la pensée objective et à l'anxiété du moi-personne qui en est exclu* (p. 69). Combinant les deux qualités, du philosophe et du penseur spirituel, Edelmann (1982) pense qu'une métaphysique intégrale, différente de celle qu'on entend communément, *ne doit pas... fonder une pratique mais elle doit être, en elle-même, pratique* (p. 14).

Cette *vérité*, que je connaissais déjà théoriquement, je l'ai expérimentée sur moi-même, comme j'ai déjà expliqué un peu plus haut. Admettre que l'expérience constitue la source de conduites et des pratiques, c'est renvoyer l'homme à l'unité de son espace intérieur; c'est aussi supprimer le dualisme de principe et de méthode entre la théorie et la pratique, et tendre à le conjuguer en une connaissance unique. Une fois restitué au règne de l'autre dimension, à la pureté de sa conscience, l'homme finit alors par identifier agir et contempler, dans le seul et même acte de compréhension profonde, intuitive et immédiate de sa vie personnelle et professionnelle, et selon une perspective qui embrasserait l'individuel et l'universel dans la seule et même vision unitive.

¹ Plotin, *Ennéades*, VI.9.11, 22-23: *ἄλλος τρόπος τοῦ ἰδεῖν*.

1.5 La question sous l'angle de la globalité: postulats et hypothèses

1.5.1 La révolution du réel¹

La grande leçon que j'ai pu tirer de l'approche autobiographique est la conviction que là où le sujet se rencontre avec lui-même émerge le sens; se (sa)voir *soi-même comme un autre*, selon le titre du livre de Ricœur (1990), constitue une sorte d'aperception de soi en tant que *tiers*, que ce soit *toi* ou *lui*; cette objectivation, cette sortie vers un *autre* intérieur n'est qu'un champ de conscience qui crée du sens valant pour ce qui est en dehors et au dedans du sujet, selon la pensée bien connue de Goethe: *Was innen ist, ist aussen*.

Ainsi, la question du sens, d'un simple paramètre de mon questionnement, s'est finalement érigée en axe central, figurant même dans l'énoncé du titre de la thèse; *l'autre sens du réel* se référait principalement à la qualité dont dispose l'homme qui est à l'écoute de ses *ondes profondes*, donc qui présente cette *autre dimension* constituant l'objectif de ma recherche. Mais qu'entend-on par le terme *sens du réel*? Une série de questions particulières a commencé alors à émerger de la question générale: Qu'est vraiment le réel? Comment se pose-t-il aujourd'hui? Est-ce possible de penser un réel autre que celui des sens et de la raison? Le réel est-il *voilé*, tel que le suggère d'Espagnat? Y a-t-il un ordre *implié*, selon l'expression de Bohm? La *virtualité* est-elle l'autre sens du réel, comme le suggère Zukav? Et finalement, inventons-nous la réalité, ainsi que nous l'apprend Varela, ou existe-t-elle indépendamment de nos armes perceptives?

J'ai essayé de répondre à ces questions, à travers un itinéraire de lectures et de réflexions qui a finalement trouvé sa place dans le récit d'exploration métaphysique (chapitre 4). Pour le moment, je remarque que cette *révolution* dans notre façon de voir le réel provient aujourd'hui tant des libres penseurs et des maîtres spirituels que des scientifiques de tout domaine; je dirais même que ces derniers laissent entendre qu'il y a

¹ Titre emprunté au livre éponyme de René Fouéré; voir Références.

vraiment un sens du réel différent de ce que nous présentent la conscience objective et la culture scientifique dominante.

1.5.2 Localisation de l'origine du problème

En effet, plusieurs scientifiques et penseurs clairvoyants soutiennent que la finalité fondamentale de l'évolution contemporaine réside en une intention vigilante et maîtrisée de restaurer dans notre vie d'hommes le primat du sens, car la perte de ce sens serait à l'origine de tous nos malaises actuels. Certes, les causes de la déchéance ne datent pas d'aujourd'hui, même pas d'hier; elles sont le résultat de cette affaire longue et très ancienne qu'est l'histoire de notre espèce.

Il est bien connu que l'homme, tout au long du processus évolutif, a fait et continue à faire face à beaucoup d'obstacles, érigés d'abord par son évolution elle-même ainsi que par la distance qu'il a creusée progressivement entre lui-même et son propre environnement. Mais jamais dans le passé ces problèmes n'ont eu l'ampleur avec laquelle ils se présentent aujourd'hui. Pendant des millions d'années, l'homme a su et pu cheminer d'une manière plutôt normale, permettant l'adaptation et l'assimilation des produits de l'évolution, par la transformation de l'acquis en inné; ainsi, il n'y avait pas eu de vraie rupture chez l'homme entre son noyau métaphysique et sa projection évolutive. De nos jours, l'écart entre les contenus de la conscience et la réalité factuelle quotidienne est devenu beaucoup trop grand; aucune connaissance, aucune mémoire ne peut nous aider, puisque les phénomènes ne se répètent pas d'une manière permettant l'assimilation et le passage naturel au stade suivant.

On dirait que l'homme se trouve dans l'impasse, parce qu'il a pris trop d'avance, du point de vue de la technoscience, sans qu'il puisse développer de la même façon la totalité de son être. Ainsi, il se sent coupé de ses racines, éloigné de son centre; ni la société, ni la culture, ni l'éducation ne sont en mesure d'aider l'homme à intégrer son monde intérieur en l'ajustant à la réalité extérieure, pour accéder à l'étape suivante de son évolution.

Tout cela était-il inévitable? Pourquoi, pour qu'il y ait évolution, a-t-il fallu que l'homme se distancie de lui-même? Poser une telle question serait se demander le

pourquoi de l'évolution, le pourquoi de l'existence. C'est une question qui n'a pas de sens; toutes les théodicées, philosophiques ou religieuses, ont essayé d'y répondre, sans beaucoup de succès, bien entendu. On pourrait même dire qu'au lieu de résoudre le problème elles l'ont aggravé en nous imposant toute une série de dualismes qui ne cessent de nous tourmenter. La seule chose que l'on puisse faire est de retourner la question, pour tirer de cette *plaie* ontologique et psychologique le moyen d'y échapper. L'affaire ne paraît pas difficile, puisque rien n'est perdu: il nous faut seulement rentrer tranquillement à l'intérieur de nous-mêmes, afin de reprendre contact avec la totalité de notre être. Cette unité n'est pas à être créée *ex nihilo*, puisque, selon toutes les grandes traditions, elle est éternellement donnée; donc, nous n'avons pas à inventer (encore!) des solutions, mais à saisir celles que nous possédons depuis toujours, à notre insu.

1.5.3 Le besoin d'un savoir unitaire: hypothèse de solution

Si, comme le pense Horgan (1997), nous avons déjà touché à la fin de la science, il s'agit sûrement de la science moderne, trop confiante en elle-même et ignorante de ses propres forces, de la science réductionniste qui, perfectionnant de plus en plus ses instruments et sans avoir perdu quoi que ce soit de son applicabilité, a probablement touché à ses limites, et se sent maintenant dans l'impuissance de donner une explication compréhensible de l'univers et de l'homme. Après le déclin du *paradigme* cartésien-newtonien, la représentation du réel sera désormais marquée par la découverte du continuum espace-temps et par la conception quantique de la matière en tant que relation probable intégrant observateur et observé, par le décryptage du génome, de même que par les apports de l'astrophysique sur notre idée de l'univers, par l'utilisation, enfin, de l'ordinateur ainsi que des nouveaux réseaux de transmission de l'information. Par conséquent, même si les nouvelles sciences donnent l'impression d'avoir atteint leur fin, comme le pense Horgan, le changement qu'elles ont apporté à la vision du réel est incontournable. Ce n'est donc pas sans raison que plusieurs esprits éveillés parlent déjà d'une imminente *mutation du futur*¹.

¹ *La mutation du futur. Actes du Colloque de Tokyo*. Présentation de Michel Random. Paris: 1966, Michel Albin.

Malgré les réticences et même la méfiance de la majorité de nos scientifiques, cette nouvelle orientation gagne chaque jour plus de terrain; cette *postmodernité*, écrivent Castello et Zartarian (1994), qui utilisent cette expression *pour ne pas nommer l'innommable* (4^e de couverture), pose le postulat d'une métaphysique radicalement neuve. Au sein d'un nouveau paradigme large, théories scientifiques et sagesse millénaire collaborent à la compréhension profonde de notre vision du monde et de nous-mêmes; c'est ainsi que s'établit progressivement une pensée opérationnelle unitaire que certains tels que Roszak, Ruyer et Biès n'hésitent pas à appeler *gnose*. À son tour, Durand (1993) pense que

par un énorme feed-back épistémologique partant du Nouvel Esprit quantique et de ses corollaires philosophiques telle que la philosophie du non, toute la théorie de la connaissance humaine (ou Anthropologie du Savoir) – et les pédagogies annexes – doit être révisée. À la transformation radicale de l'objet scientifique correspond une transformation parallèle du sujet, du destinataire de l'information scientifique (p. 83).

Cette transformation ne saurait concerner le sujet connaissant mais le sujet dans son ensemble; une nouvelle éthique tend à remplacer l'éthique mécaniste et conventionnelle, celle de notre société postindustrielle, qui se trouve sous le règne de la quantité. La relativisation des savoirs, l'indétermination de la psychophysique quantique, le changement créateur, la déchosification de la matière, l'éclatement du continuum espace-temps, la solidarité écosystémique sont quelques-unes des valeurs nouvelles qui constituent autant d'émergences créatrices et de micromutations de conscience. Si tout cela a du sens, la question qui suit aura du sens, elle aussi:

Étant donné les difficultés de la vie actuelle, peut-on supposer que, pour sortir de l'impasse, l'homme doit développer cette autre dimension qui lui permettra de transcender la fiction, l'illusion de la séparation entre ce qu'il est et ce qu'il devient, entre l'objet et le sujet, le physique et le métaphysique, et se donner ainsi la possibilité de se développer naturellement, en s'appuyant sur la totalité de son être et de ses ressources fondamentales?

1.6 La voie métaphysique: hypothèse de travail spécifique

Cause et effet de l'évolution, soit informellement, soit formellement, l'éducation-formation, surtout celle du niveau universitaire, aurait sa part de responsabilité tant pour la situation actuelle de notre société que pour la solution à chercher: elle pourrait aider

l'homme à surpasser les obstacles et à réussir l'intégration de son être. Pour ce faire, elle devrait fonder sa pratique sur un travail personnel qui aura pour but le développement de l'autre dimension.

De ce qui est de nos profondeurs, jusqu'à maintenant l'éducation a connu ou la pathologie (psychanalyse), ou la mythologie (symbolique); or, il serait temps, me semble-t-il, de nous ouvrir aux profondeurs normales et méta-normales de notre être, afin d'exploiter sa potentialité inépuisable. Restituer l'homme à la normalité de son psychisme c'est le rendre, libre et inconditionné (ou plutôt non conditionné), à sa créativité authentique, selon Maslow (1987).

Étant donné que les réformes qui se succèdent en éducation/formation ne sortent pas du cadre et de la logique de l'ancien paradigme, et ne touchent ni les structures ni les méthodes du système éducatif/pédagogique, peut-on supposer qu'une ouverture et une sensibilisation des pratiques éducatives aux nouvelles possibilités d'être, de connaître et d'agir mentionnées ci-dessus, constitueraient une révolution en douceur qui changerait structures et méthodes, les âmes et les esprits de nos éducateurs universitaires, formateurs des formateurs?

J'espère que les hypothèses et les questions formulées plus haut trouveront leurs réponses dans les développements suivants qui visent à rendre plus explicites les intuitions de départ. Ainsi, s'alimentant de tout nouvel élément et s'interrogeant sans cesse sur le sens de chaque apport, la réflexion cheminera au long de la recherche, se souciant seulement de ne verser ni dans le formalisme et le dogmatisme, ni dans une sorte d'irrationalisme, mais de garder intacte sa lucidité, sa souplesse, sa fidélité et son humilité.

2 Former les enseignants autrement... ou... ancrage du questionnement dans le champ de l'éducation

Où est la connaissance que nous perdons dans l'information, et où est la sagesse que nous perdons dans la connaissance?

T.S. Eliot

Les dernières lignes du chapitre précédent laissent entendre que la *grille de lire autrement* l'éducation attend toujours son établissement. Certes, nous trouvons actuellement, dans le domaine, quelques indices annonçant des changements plus ou moins significatifs. Une telle constatation plutôt optimiste s'est avérée particulièrement rassurante quant à la possibilité d'un fondement théorique et même quant à la faisabilité du projet.

Selon le projet initial de la recherche, je devais principalement explorer la projection, dans le monde de l'éducation, d'une tendance appelée métaphysique, spirituelle, transpersonnelle, etc. Après une première tentative de définition de ces termes, dont j'ai déjà donné le goût dans la problématique, j'ai voulu voir comment la perspective de *l'autre sens* se présente aujourd'hui au sein des sciences de l'éducation. Étant donné les difficultés définitionnelles des concepts entrant en jeu, explorer leur ancrage dans un champ réel et tangible tel que le domaine à l'étude facilitait ma tâche, tout en s'accordant avec ma décision méthodologique, prise en cours de route, de mettre le concret et l'opérationnel devant l'abstrait et le théorique.

Je vais d'abord rapporter la projection de mon questionnement dans les fondements théoriques, pour passer ensuite à la formation des enseignants, qui constitue le terrain propre de la recherche. Une première tentative d'esquisser le modèle référentiel de *l'autre formateur* et de *l'autre formation* clora le chapitre.

2.1 *L'autre sens du réel* comme fondement de l'éducation

L'exploration documentaire s'est principalement centrée autour des deux questions qui suivent: premièrement, par quels courants de pensée et par quelles théories éducatives, la problématique de *l'autre sens* entre en éducation/pédagogie, et, deuxièmement, en quoi

consiste précisément le passage de l'ancien au nouveau paradigme éducatif. Je commence par le premier de ces points.

2.1.1. La perspective de l'autre sens dans l'éducation/formation

Il est intéressant de souligner que des déclarations générales sur le besoin d'un fondement métaphysique de l'éducation ne font pas défaut aujourd'hui. Ce qui semble pourtant plus remarquable, c'est le fait que de telles déclarations ne proviennent pas des gens du métier mais des penseurs et des scientifiques de provenance diverse. Pour n'en donner qu'un exemple, je cite ce que dit un économiste de l'envergure de Schumacher (1978): *Que les matières enseignées portent sur la science ou les humanités, si l'enseignement n'aboutit pas à une élucidation de la métaphysique, c'est-à-dire de nos convictions fondamentales, il ne fera pas l'éducation de l'homme et ne sera, par conséquent, d'aucune valeur réelle pour la société* (p. 93). Même si je m'échauffais en lisant de telles assertions, je ne pouvais pas pour autant m'en réjouir particulièrement, parce qu'elles ne parlent pas toujours de la même métaphysique, ou n'expliquent pas le comment du fondement proposé. Après plusieurs lectures et réflexions, j'ai finalement conclu que la projection de la perspective ciblée par ma recherche dans la problématique de l'action éducative/formatrice se fait à partir des trois points principaux qui suivent.

2.1.1.1 Théories spirituelles ou métaphysiques

La spiritualité était ma porte d'entrée dans la problématique de la recherche. Il m'a donc paru absolument nécessaire d'élucider les principaux thèmes posés de telle ou telle façon dans la littérature relative à ce volet. Ce fait m'a poussé vers une entreprise de *balayage du terrain*, par une recension de sources tant originales (écrits de scientifiques, penseurs, philosophes, maîtres spirituels) que subséquentes (textes d'informations, de théorisations diverses, de modélisations, etc.). Bien entendu, à cause de l'énormité des connaissances collectées, le triage me paraissait inévitable. Ayant décidé de me tenir dans les strictes limites du fondement métaphysique de l'acte d'éduquer/former, j'ai proscrit toute information concernant une instrumentalisation extérieure et plutôt emblématique de la spiritualité, à fins éducatives. Sur ce point, la position de Fotinas (1993a) est absolument claire; dans les milieux universitaires nord-américains, remarque-t-il, où est née cette tendance, plusieurs éducateurs et scientifiques se

limitaient à insérer des expériences transpersonnelles *dans des cours qui restaient fondamentalement dans l'ancien paradigme personnaliste. On ajoutait du Yoga, du Tai-Chi, du psychodrame, de la méditation afin de mieux préparer l'étudiant à une démarche pédagogique qui restait réductionniste* (p. 71). Surtout après l'avènement du mouvement appelé *nouveau paradigme*, à cause de sa parenté justifiée ou non avec les traditions spirituelles, de nombreux universitaires ont voulu ajouter une couleur *spiritualiste* à leur armature intellectuelle, se gardant toutefois d'en parler ouvertement, pour ne pas compromettre leur réputation scientifique.

Au Québec, c'est Bertrand (1990) qui a fait des enseignements spiritualistes une théorie éducative fondamentale à titre entier, dont les représentants les plus éminents seraient Harman, Huxley, Bucke, Emerson, Fotinas, etc. Je rejoins Barbier (1997) pour louer, d'une part, le courage qu'a eu Bertrand de parler de telles théories en sciences de l'éducation, mais pour regretter, d'autre part, la façon dont il mélange tout, aboutissant ainsi à un amalgame où la vision du monde d'un Krishnamurti est assimilée *aux mysticismes dévotionnels ou aux gadgétisations psychédéliques souvent puérils du «Nouvel Âge»* (p. 49). Se référant lui-même au contenu d'une telle théorie éducative, Barbier (1995a) soutient que celui-ci devrait être très proche de *l'Éducation des Profondeurs* (l'autre titre du *Tao de l'Éducation*) de Fotinas ou de *l'autorisation noétique* avancée par Krishnamurti. L'Éducation des profondeurs, dit précisément l'auteur, *s'articule à «l'Éducation Utilitaire» (qui dégénère souvent en «Éducation du Profit») pour aller vers la «Grande Éducation», horizon d'une conscience qui fait corps avec ce qui est* (p. 127).

Je sais que les contextes mentionnés sont différents. J'ai pourtant l'impression qu'il s'agit du fondement de l'acte d'éduquer et d'être éduqué sur un seul et même principe saisi ou plutôt senti par les auteurs précités aussi bien que par d'autres hommes éveillés tels Plotin et Godel; ce dernier utilisait aussi le mot grec *νοῦς* (esprit) pour désigner le monde des profondeurs. Se référant précisément aux positions de ce dernier, le psychanalyste Nacht, cité par Linssen (1975), remarque qu'avec lui on est devant un *autre versant auquel la raison raisonnante n'a guère d'accès... C'est au cœur de son intériorité la plus pure que l'homme atteint le fameux «Noein» de Parménide, connaissance qui transcende la réalité phénoménale pour atteindre la réalité nouménale* (p. 123-124).

Pour conclure le thème de la projection de la spiritualité dans l'éducation, je rappelle que trois systèmes d'enseignement spirituel, ceux d'Aurobindo, de Krishnamurti et de Steiner, constituent autant d'exemples de théories et de pratiques éducatives, soutenus déjà par des réseaux institutionnels. On trouve une référence suggestive à propos de ces trois systèmes ainsi qu'une bibliographie relative à l'autre éducation, dans *Le livre de l'essentiel*, ouvrage collectif (1995). Des études spécifiques, dont je fais état à diverses occasions, paraissent aussi très utiles.

2.1.1.2 Psychologies philosophiques (phénoménologiques et existentielles)

Dès le début de mon travail, je savais que de ma vieille discipline, la philosophie, je ne pouvais pas attendre grand-chose, dans le sens où je percevais les problèmes posés. Les seules tentatives d'y chercher un fondement de l'acte d'éduquer se canalisèrent vers des courants philosophiques qui se déclaraient eux-mêmes anti-métaphysiques (phénoménologie, existentialismes, structuralismes, métamodernismes). Certes, quand j'ai entrepris la recherche, j'étais déjà au courant d'une nouvelle tendance interprétative qui, avec Janicaud (1991), voit *un tournant théologique de la phénoménologie française*. Je connaissais aussi le merveilleux effort qu'avait entrepris Abellio (1965), afin de lier une conception de *phénoménologie génétique* aux traditions spirituelles occidentales et orientales, dans un sens qui n'est pas loin de la gnose¹. Explorant, enfin, un peu plus le terrain bibliographique, j'ai découvert quelques articles nord-américains qui essaient de mettre en relation les courants *phénoménologiques* (Husserl-Heidegger) avec la psychologie appelée transpersonnelle². Pourtant, toutes ces informations ne sortaient pas du cadre doctrinal et spéculatif, et, en plus, leur mise en relation avec l'objectif de ma recherche ne me paraissait pas évidente.

Cela dit, je n'étais pas sans savoir que le retour de *la problématique du sens* se doit, en grande partie, à l'avènement phénoménologique. Il est bien connu que le fondateur de la phénoménologie contemporaine, Husserl, tranchant dans l'idéalisme et l'empirisme, affirmait que le *phénomène*, le seul *réel* que nous pouvons connaître, n'est ni réalité substantielle ni apparence, mais seulement une *apparition*, une manifestation dont le

¹ J.-P. Lombard, «Considérations théoriques à propos de la phénoménologie d'Abellio». Dans *L'Herne. Cahier Raymond Abellio*, 1979, p. 111-117; et M. Pérez, «La gnose chemin faisant». Dans *Question de La Structure Absolue*. 72, 1987, p. 71-75.

² F. J. Hanna, p. 182.

philosophe doit élucider le sens. Il n'y aurait donc pas un *sens en soi* idéal ou réel; le sens est ce qui est éprouvé, perçu, mémorisé, jugé, pensé, évalué par un sujet. Sorti du champ de la philosophie, et utilisé largement dans les sciences humaines, le terme désigne dorénavant, en éducation comme ailleurs, qu'on doit chercher *des principes explicatifs susceptibles de mettre en lumière la signification des phénomènes décrits*¹. Dans le chapitre qui suit, j'aurai l'occasion de montrer comment cette position a aidé les chercheurs à se libérer des emprises empirico-positivistes. Pour le moment, je note que l'irruption de ce courant dans la méthodologie des sciences humaines s'est réalisée surtout à partir de la psychologie phénoménologique de Giorgi.

Applications méthodologiques mises à part, la phénoménologie husserlienne n'a pas été d'une influence importante sur les théories éducatives contemporaines. Par contre, la version existentialiste de ce même courant philosophique, représentée principalement par Heidegger, a servi d'une sorte de base théorique à des modèles psychologiques et éducatifs divers (May, Bugenthal, Kneller), ainsi qu'au système de formation proposé par Honoré (1992) qui lie la notion de *projet* au processus formateur. Fabre (1994) remarque qu'à partir de ce concept heideggerien Honoré a pu concevoir la formation *d'abord comme une structure de l'existence disposée d'être ensuite interrogée plus fondamentalement, dans son rapport à l'être et à la vérité, comme dévoilement* (p. 216-217).

Une telle médiation, au sein de la problématique de la formation, constitue, selon Fabre, le *clivage ontologique* qui, à côté des autres clivages (politique, épistémologique, éthique), servirait d'échappatoire à une formation oscillant sans cesse *entre les deux pôles extrêmes du paradigme technologique pour lequel le formé est un objet à modeler et du paradigme biologique pour lequel le formé est un sujet en développement* (ibid., p. 263). Pourtant, j'ai l'impression que ce clivage ontologique, formulé par Heidegger et repris par ses émules en éducation/formation, ressemble à un *chemin sans issue*, chemin qui conduit à la même impasse toutes les théories psychologiques et éducatives inspirées par ce courant philosophique. Par conséquent, et sans point sous-estimer les tentatives en question, je pense que, s'il fallait introduire à la problématique de la formation un facteur d'ordre différent, il serait préférable, au lieu d'un clivage ontologique, de parler

¹ Mialaret (sous la direction de), *Vocabulaire de l'Éducation*. Paris, 1979, PUF.

plutôt d'un clivage métaphysique holographique, transpersonnel et transdisciplinaire, qui pourrait donner un sens plus profond et plus large aux autres facteurs ainsi qu'à la formation tout entière.

2.1.1.3 Courants épistémologiques holistiques, écologiques et transversaux

Il va de soi que cette approche se réfère directement audit nouveau paradigme scientifique. Issu du grand chambardement qu'a connu la science contemporaine, ce paradigme constitue un ensemble de nouveaux modèles (théorie des relativités, mécanique quantique, etc.) qui ont entraîné la destruction de l'ancienne vision du monde, en nous forçant d'accepter quelques *vérités* qui, jusqu'alors, étaient implicitement posées seulement par certaines traditions.

Capra (1996), un de pionniers de l'expansion de l'esprit du changement, a bien souligné que le nouveau paradigme est *holistique et écologique*, à la fois (p. 6). L'apparition de ces courants *écophilosophiques* a restauré un climat de communication entre *métaphysique* et *épistémologie*. Parmi les penseurs qui ont facilité ce rapprochement, Laszlo (1970) pense que Whitehead occupe une place de premier ordre, puisqu'il se trouve à l'origine de l'un des deux mouvements de pensée qui *caractérisent la topographie intellectuelle de l'époque actuelle*. C'est le courant *d'intégration des constatations empiriques faites dans les domaines d'investigations spécialisées, et de renforcements d'une conception émergente de l'univers dans un cadre théorique unitaire* (p. VII). Laszlo énumère les concepts intégratifs avancés par cette tendance (*structure, système, logique relationnelle, contrôle, hiérarchie*, ainsi que leurs corollaires), tout en soulignant que de tels concepts sortent aujourd'hui de la bouche non des philosophes, mais *des savants spécialistes de questions traditionnelles aussi bien que de problèmes récents en cours d'évolution* (ibid.). Le second courant contemporain, dont nous parle Laszlo, sans qu'il y reconnaisse pour autant une contribution particulière de Whitehead, se trouve dans une tentative systématique *d'élucider l'applicabilité des nouvelles découvertes empiriques et théoriques pour l'être humain et le bien-être général*. Ce sont cette fois *des savants spécialistes de problèmes naturels et sociaux, et un grand nombre de philosophes (non positivistes) qui remplissent cette tâche* (ibid.).

On trouve, en effet, l'essentiel du nouveau paradigme dans le domaine de l'intervention psychosociologique, où Tessier (1991) voit *les mêmes types de présupposés qui réunis-*

sent Bateson (1980) et son écologie de l'esprit, Morin (1977, 1980) et son paradigme de complexité, Atlan (1979), Dupuy (1982), Jantsch (1975), Prigogine (1976) et le paradigme de l'auto-organisation (p. 382-383). Bien sûr, malgré leur convergence, tous les savants mentionnés n'ont pas la même attitude envers la spiritualité; certains d'entre eux se montrent ouverts aux thèses métaphysiques (Bateson, Prigogine) et même un peu indulgents envers le mouvement du *nouvel âge* (Morin), tandis que d'autres s'opposent à certaines positions spiritualistes (Atlan). Toutefois, la vision holistique, suggérée tant par la science contemporaine que par la tradition millénaire, paraît soutenir un *continuum du savoir* désigné par des termes *transdisciplinarité, transversalité et intégration des matières*.

J'ai l'impression que cette vision se reflète parfaitement dans le modèle éducatif que Ferguson (1981) avait appelé *éducation transpersonnelle*. Je fais une place particulière à la définition donnée par cette auteure, parce qu'elle a nourri mes lectures et guidé la structuration de ce qui suit. Voici la définition:

À la différence des réformes éducatives du passé, cette éducation est profondément enracinée dans la science, la théorie des systèmes, une compréhension de l'esprit et du corps, la connaissance de deux principaux modes de conscience et d'expansion de la conscience. Elle met l'accent sur le continuum du savoir plutôt que sur les matières et sur le fond commun de l'expérience humaine qui transcende les différences ethniques et nationales. Elle assiste l'étudiant dans sa recherche de sens, son besoin de discerner formes et structures, sa soif d'harmonie. Elle approfondit la conscience du mécanisme de changement de paradigme, du rôle de la frustration et de la lutte dans le déclenchement des prises de conscience (p. 215).

À mon avis, nul autre que Biès (1987) n'a mieux saisi le sens ni souligné la valeur de cette définition. Je reprends littéralement son commentaire, parce que je le juge utile pour la compréhension tant de la situation actuelle que des indices d'un changement qui commence à poindre:

*On doit à Ferguson d'avoir posé un ensemble de comparaisons entre les deux paradigmes éducatifs en présence: celui qui est encore presque partout aujourd'hui, et celui qu'on souhaiterait lui substituer. Tandis que l'éducation officielle récompense le conformisme, présente des structures rigides et impose des programmes, l'Éducation nouvelle admet les divergences d'opinions, offre des structures flexibles, ouvre un éventail d'activités facultatives. L'une se réclame d'un mode de pensée analytique, linéaire, reliée au «cerveau gauche», elle accorde sa confiance au savoir théorique et livresque; l'autre prétend éduquer la totalité du cerveau, elle complète l'abstrait par l'expérimentation intérieure; l'une accrédite le rôle de la technologie, s'érige en fonction de l'efficacité; l'autre favorise l'exploration de soi, la recherche d'une **centralité**, accorde toute l'importance aux relations humaines, a pour souci premier d'édifier une personne (p. 90).*

2.1.2 De l'ancien au nouveau paradigme éducatif: quelques changements opératoires mineurs mais essentiels

Dans la citation ci-dessus, Biès nous donne l'essentiel de la différence qualitative entre l'ancien et le nouveau paradigme éducatif. Bien que le terme *paradigme* soit un peu repoussant, à cause de l'utilisation abusive qu'on en fait souvent, il sonne juste dans la description tant de l'état actuel que de celui qu'on souhaite pour l'avenir. D'ailleurs, la définition de l'éducation transpersonnelle donnée par Ferguson suffirait à elle seule pour qui voudrait repérer les principaux changements qui s'avèrent nécessaires, afin de pouvoir parler d'une *autre éducation*.

C'est à ces changements que je vais me référer dans la suite, avant de passer à la problématique spécifique de la formation des enseignants.

2.1.2.1 L'enracinement dans la science

La science dont il est question ici est celle du nouveau paradigme scientifique, que j'ai déjà mentionnée et dont je parlerai longuement dans les pages à venir (cf. chapitre 4); c'est pourquoi je me limite à rappeler ici qu'il s'agit d'une science qui retrouve peu à peu sa vocation d'antan, celle d'aider les gens à comprendre la réalité, et à accepter le caractère complexe de cette dernière. Malgré l'énormité et la sophistication de ses applications, cette science continue à travailler le volet théorique. Sauf qu'après Einstein, les théoriciens de la microphysique et les cybernéticiens, ainsi qu'après Freud et Jung, le théorique n'a plus le même sens, la même résonance. Dans ses systèmes de raisonnement, le théorique actuel fait une place considérable à l'étude des sens particuliers, des croyances traditionnelles, des réalisations culturelles, etc. On comprend donc bien qu'après un tel changement d'esprit, on est loin de la science positiviste, dont le statut privilégié ne se met pas pour autant en cause. Tout effort de propagation du nouvel esprit scientifique devrait se faire alors avec beaucoup de circonspection et de bon sens.

2.1.2.2 La pensée systémique et ses prolongements relationnels

Il est bien connu que la théorie de systèmes, sollicitée comme fondement de l'éducation transpersonnelle par Ferguson, constitue un de principaux piliers de la science nouvelle. Tessier (1991) note que la pensée systémique se lie aux caractères évolutionniste

(caractère téléonomique de la cybernétique), autonomiste (au sens de l'autopoïèse, selon Varela) et relativiste du nouveau paradigme. Ces traits ont été largement développés au sein des sciences de l'éducation, surtout l'aspect systémique qui a été érigé en panacée de tous les problèmes du domaine, par de Rosnay (1975) et d'autres. Bien sûr, personne ne nie que le dynamisme de l'approche systémique peut servir à la cause éducative; mais il faudrait bien distinguer, avec Fotinas (1993a), entre un modèle de système analytique et purement mécaniste, cartésien, si l'on veut, (Le Moigne, de Rosnay, Bertalanffy, Simon, etc.), et un modèle conçu à la manière des systèmes vivants, disposant d'une intelligence interne, donc téléonomique aussi bien qu'ouvert à quelque chose qui le dépasse (Bateson, Morin).

Tout dépend donc de la manière dont on utilise les concepts avancés par le nouveau paradigme, ou du sens qu'on y apporte. Par exemple, faisant une projection très originale des traits mentionnés plus haut (ceux de la systémique, de la cybernétique et, avant tout, de l'autonomie, selon Varela et Rogers), sur le terrain propre de l'éducation/formation, Lerbet (1993) a construit une approche éducative qu'il appelle *nouvelle voie personnaliste: le système personne* (p. 17). Pourtant, il précise que c'est surtout grâce à son ouverture à un concept physico-métaphysique, celui de néguentropie, repéré tant chez un spécialiste des sciences sociales (Morin) que chez un physicien de tendance spiritualiste (Charon), qu'il a pu assurer la cohérence à cette vision éducative. De même, à partir de la théorie *organique* de Morin, érigeant en valeur suprême l'unité qui caractérise le vivant, et généralement à partir du paradigme *écossystémique*, Hétu (1991) décrit l'interaction comme source de changement de la pratique éducative:

Il s'agit d'analyser l'impact d'un modèle écossystémique sur la compréhension des transformations que peut connaître, dans le cours de l'action, l'organisation pédagogique d'une classe en relation avec les autres niveaux d'organisation, plus particulièrement ceux de la famille et de l'école ainsi que ceux responsables du développement professionnel du corps enseignant (p. 353).

Dans un texte antérieur (1986), l'auteur cité, universitaire suppléant aux prérogatives de théoricien et de praticien à la fois, avait fait de la pensée de Morin une approche *stratégique* de l'intervention en pédagogie ouverte. Malheureusement, je ne peux pas entrer dans les détails des liens que l'auteur cité établit entre le concept central de l'incertitude, résultant de la réflexion *écologisée* du penseur français, et les divers types d'intervention éducative (individuation de l'éducateur, pratiques d'enseignement ou de recherche, analyses réflexives de ces pratiques, etc.). Je note seulement que Hétu (1995)

complète les développements du texte ci-dessus, par une référence aux paramètres de la centration sur la personne et de la centration sur la conscience, paramètres qui constituent la contribution essentielle du paradigme *transpersonnel* en éducation. Se référant au nouveau paradigme défini par Ferguson, l'auteur trouve qu'il constitue un projet stimulant et engageant à la fois: *car... comment prétendre assister quelqu'un dans sa recherche de sens, sans enraciner ce geste dans sa propre recherche de sens, sa propre soif d'harmonie? Pour s'impliquer dans un tel projet, il faut aller aux sources et s'en imprégner soi-même* (p. 129).

2.1.2.3 Compréhension de l'esprit et du corps comme unité psychocorporelle

L'enracinement dans son propre moi ne peut pas se faire par un être supposé divisé en deux substances séparées et même opposées l'une à l'autre, telles l'âme et le corps, suivant la philosophie dualiste de Descartes, par exemple. L'unité psychosomatique est une prémisse constitutive de la théorie de connaissance du nouveau paradigme. Les dernières découvertes de la science ont déclaré périmés les dualismes de toute sorte, confirmant une origine psychosomatique de la cognition, un *psychosomatic network*, comme le remarque Capra (1996, p. 282), à la suite du neurophysiologiste Pert. Ainsi, au lieu de concéder simplement au corps, à la suite de Merleau-Ponty (1945), le statut d'un *cogito préréflexif*, on arrive aujourd'hui à croire qu'il existe un seul processus intégrant nos activités mentales, émotionnelles et biologiques.

Outre sa contribution à la création d'un nouveau paradigme en médecine, par un *assemblage du cadre holistique de la santé* (Capra, 1988, p. 178), on trouve des influences de la vision unitaire en psychanalyse et en thérapie, où l'exemple le plus connu est celui de la spiritualité du corps, selon Lowen (1993), exemple mis en valeur par Fournier (1995). L'approche en question se trouve aussi à la base d'une nouvelle lecture du fait cognitif effectuée par Maturana et Varela, qui pourtant reconnaissent aux faits sociaux tels la communication et le langage un rôle prépondérant dans le développement de la cognition. Ainsi, Varela (1996) nous parle de la connaissance incarnée (ou plutôt *encarnée*) et d'une approche *enactive* qui s'oppose tant au caractère abstrait, formel et général de la connaissance selon le paradigme rationaliste qu'à la conception simpliste et mécaniste de la thèse behavioriste. Ce serait peut-être un pléonasme de rappeler que les deux positions antitypiques mentionnées (rationalisme-empirisme) dominant la plupart des théories éducatives actuelles; c'est pourquoi, nous

dira un peu plus loin Barbier (1996), des positions comme celles de l'école argentine de psychologie (Maturana, Varela) sont importantes non seulement pour le problème cognitif mais pour l'ensemble des questions éducatives.

2.1.2.4 Conscience rationnelle et expansion de la conscience

L'ouverture au corps signifie aussi l'ouverture aux souches chtoniennes¹ de l'âme, rejetées jadis à notre origine animale et restituées à des niveaux inconscients du psychisme par la psychanalyse. C'est ainsi que je lis la distinction faite par Ferguson entre *conscience* et *expansion de la conscience*. Cet élargissement a été précédé par la dissolution de l'objet psychologique et l'acceptation d'une multitude de consciences particulières, à l'intérieur de l'homme. D'après une remarque de Van Lier (1962), toutes les écoles contemporaines de psychologie (psychanalyse, psychologie de la forme, psychologies phénoménologiques et psychologie dynamique ou dialectique de Lewin) font plus ou moins état d'une structure plurale de la conscience. À cette liste, je pourrais ajouter la psychologie *quantique* de Penrose (1989) et de Zohar (1992), qui n'était pas encore constituée à l'époque de Van Lier, ainsi que les sciences cognitives actuelles, surtout les théories computationnalistes qui parlent de la fragmentation de la conscience en une multitude de *micro-identités* et de *micro-mondes*, selon Varela (1996, p. 24).

Varela (1996) nous parle aussi, en biologiste, de la *virtualité du moi*, dans un contexte proche de la pensée bouddhique, tandis que les théories psychologiques à tendance spiritualiste, telles la psychologie transpersonnelle de Grof (1984) ou la psychosynthèse, présentée par Pellerin et Brès (1994), énumèrent une série de *sub-personnalités*, au sein de la personne. Mais l'expansion de la conscience s'étend aussi à des expériences que Maslow (1964) appelle *paroxystiques* (*peak experiences*), qui portent des signes pareils à ceux de l'expérience mystique. D'un point de vue plus général, on sait maintenant que la science elle-même dote d'une certaine légitimité les phénomènes rejetés autrefois sous l'étiquette d'états *paranormaux*. Ces constatations nous aident, entre autres, à comprendre comment des approches méthodologiques appelées marginales (sophrologie, suggestopédie, hypnopédie, etc.) non seulement ont obtenu droit de cité, mais ont aussi figuré parmi les pratiques éducatives les plus à la mode, pour un certain temps du moins.

¹ souterraines, cachées.

D'autres pratiques, proprement méditatives, liées plus ou moins directement à la notion de la conscience élargie, sont aussi appliquées à des fins éducatives, servant de moyens de concentration ou jouant un rôle thérapeutique et curatif. J'ai déjà signalé que l'intégration de telles pratiques dans les interventions éducatives se fait d'une manière plutôt extérieure et superficielle.

2.1.2.5 Compartimentation du savoir et action unificatrice de l'expérience

Ferguson voyait aussi un trait essentiel de l'éducation transpersonnelle dans le développement d'un savoir unifié. Qu'en est-il de ce principe, dans nos établissements de l'éducation supérieure? Il est bien connu qu'un tel savoir ne constitue pas la tendance qui domine dans nos universités, où la plupart de gens persistent encore à maintenir le découpage des disciplines, contribuant ainsi à une *compartimentation* des connaissances. Tout le monde sait que la conception d'un savoir à *tiroirs* caractérise tant les sciences dures et positives que les sciences humaines, parmi lesquelles se placent les sciences de l'éducation. On dirait même, avec Mirza (1978), que ces dernières, malgré leur pluriel grammatical, ne sont qu'un ensemble des disciplines diverses, pour lesquelles l'homme avec ses problèmes éducatifs et pédagogiques ne constitue qu'un simple point de référence externe plutôt qu'un lien interne et ombilical. Certes, la complexité de l'objet du domaine doctrinal, qu'est l'homme, justifierait le terme *sciences de l'éducation*, mais ce même fait devrait être une raison de plus pour une convergence et une synthèse plutôt que pour une dispersion. En tout cas, on n'ignore pas ce qui se passe actuellement dans les sciences en question. Il suffirait de citer l'avertissement qu'adressait à ses homologues, confrères de métier, il y a déjà vingt ans, un didacticien de langues de l'envergure de Galisson (1982), pour comprendre le danger qui découle de cette compartimentation presque généralisée:

Tant que les didacticiens (théoriciens et praticiens confondus) lutteront solitairement dans les limites étroites de leur discipline, pour trouver des solutions méthodologiques à leurs problèmes particuliers (par la recherche de techniques, de moyens, de procédés), ils manqueront de perspectives et tomberont dans le piège de l'utilitarisme à courte vue, c'est-à-dire du technocratisme (p. 32).

Si dans un seul champ disciplinaire particulier la situation est telle que la laisse entendre l'auteur cité, nous nous imaginons facilement le climat qui règne dans nos départements et facultés et, à plus forte raison, dans nos universités toutes entières.

Face à cette attitude dispersive, s'érige, d'après Ferguson, la participation active de l'*expérience personnelle* à la construction du savoir. Bien sûr, une telle expérience ne saurait être ni simplement empirique, ni exclusivement psychologique ou culturelle, mais métaphysique/spirituelle, puisqu'elle émerge du contact immédiat du sujet avec son objet. Et comme l'intensité du contact dépend des forces énergétiques se mettant chaque fois en place, il paraît absolument normal qu'il existe plusieurs degrés d'expérience, plusieurs formes de savoir expérientiel. Polanyi (1962), chimiste et philosophe à la fois, pense que le dénominateur commun de tous ces types d'expérience est le besoin de jeter un pont sur les vides creusés par l'esprit moderne entre *les faits et les valeurs, la science et l'homme*. Dans les sciences humaines, on a aussi commencé à parler d'un savoir expérientiel, même si le type de ce savoir n'est pas toujours d'origine métaphysique ou mystique, dans le sens que je donne à ces mots, mais d'une provenance diverse et plus ou moins profane.

Le recours à l'expérience de l'éduqué change le caractère du rôle que l'éducation doit accomplir: à la place d'une simple transmission de connaissances, on doit penser à la meilleure façon d'assister l'étudiant dans sa quête personnelle de sens, dans son travail de discernement entre structures et réalisations du réel, dans son effort d'atteindre l'harmonisation entre ses puissances multiples, entre des tendances le plus souvent divergentes. Pour ce faire, l'éducation et les gens qui la servent devraient approfondir la valeur de leurs fondements, les raisons d'être du nouveau paradigme, les mécanismes du changement, ainsi que les résistances intérieures que celui-ci rencontre et qui persistent, même après la prise de conscience. Bref, l'éducation doit se voir elle-même en tant que processus formateur, tel que le *processus-éducation*, où Fotinas (1998) place la différence spécifique de son modèle du *Café-École*:

Dès le début, le Café-École a été conçu comme un processus-école; un processus-éducation dans ce qui est le plus essentiel de sa nature, avant l'acquisition d'un contenu spécifique à enseigner. Il est le processus du processus, la méthode de la méthode, avant d'être école élémentaire, secondaire, collégiale, universitaire. Je dirais que ce processus-école doit être son propre contenu; par la suite, rien ne l'empêche d'acquiescer un contenu disciplinaire... Le processus-école est l'ensemble des conditions (psychologique, sociale, éducative, scientifique) nécessaires et indispensables pour faciliter (encadrer, assister, encourager, conseiller) tout cheminement que désire l'individu, cheminement qui conduit naturellement à l'épanouissement et à l'apprentissage. Autant de chemins que d'individus (p. 101).

2.1.3 *L'autre formation comme un modèle éducatif transversal*

Je vais terminer l'exploration des points de tangence, sur le terrain propre de l'éducation, entre les thèses du nouveau paradigme scientifique et l'autre perspective (métaphysique/spirituelle) – que je viens d'esquisser aux sillages de Ferguson – par une référence au modèle de *l'approche transversale*, élaboré par l'universitaire français René Barbier, et concernant tant la recherche en sciences de l'éducation ou en éducation (il insiste sur cette distinction) que l'éducation elle-même. Barbier (1995b) développe son modèle dans plusieurs textes, puisant à des sources diverses et visant aussi à des applications multiples, toujours sous l'angle central de l'éducation de l'homme actuel en accord avec les aspirations profondes de son être. On dirait que, pour la réalisation de cet objectif, la *transversalité* fait beaucoup plus que la simple transdisciplinarité, puisqu'elle est un réseau symbolique *relativement structuré et stable, constitué comme une sorte de «bain de sens» où se mêlent significations, références, valeurs, mythes et symboles, internes et externes au sujet, «existentialité interne» dans laquelle il baigne et par laquelle sa vie prend le poids du vécu* (p. 5). Sans entrer dans les détails, je note que ce schéma a été construit à partir de trois catégories *d'écoute/parole*: une scientifique/clinique, une philosophique/spirituelle et une mytho-poétique. D'un point de vue général et d'après, certes, ma compréhension des choses, de ces trois modes de perception/description du réel, le premier et le troisième représentent respectivement les deux prises partielles sur le réel dont nous disposons (rationalité-imagination), tandis que le deuxième (philosophie-spiritualité) prétendrait en renfermer les deux autres, mais il manque souvent à tous les deux. Une ligne traversant et liant, en même temps, ces trois approches paraît donc indispensable.

Ce rapprochement se fait aujourd'hui, suivant Barbier (1997), à travers deux courants de pensée dont l'un, absolument radical, s'exprime par une théorie de *l'éveil de la conscience*, tandis que l'autre véhicule *une théorie spiritualiste, soit moderne soit traditionnelle, qui emprunte les figures de la croyance et la voie de l'imaginaire (leurrant)* (p. 53 et 54). L'auteur ne cache pas sa préférence pour le premier courant qu'il appelle *voie de la lucidité*, ainsi que celle-ci a été pratiquée par *ce Socrate du XX^e siècle: Krishnamurti* (ibid.), et où il classe aussi une série de scientifiques, penseurs et poètes (Varela, Morin, Castoriadis, Jonas, Rogers, Fotinas, Char, Paz), dont le point commun serait la réticence envers les extravagances d'un mysticisme d'officiant et

d'une religiosité qui – disait déjà Plotin – voudrait faire violence au divin. Il va de soi qu'en tant qu'adepte de ce philosophe je m'affiche à sa pensée d'après laquelle, *dépasser l'intelligence c'est déjà se trouver en dehors de l'intelligence*¹. Il suffirait seulement qu'on définisse bien cette intelligence, en la prenant, par exemple, dans un sens qui n'aurait rien à voir avec les agitations de la raison discursive et les opérations de la logique formelle.

Je trouve que dans ce modèle de formation s'intègrent bien tous les aspects de l'éducation transpersonnelle ou à tendance métaphysique. Parmi ces aspects, je pourrais inclure l'axe transculturel, posé par Ferguson et développé par Barbier, axe qui a joué un rôle important pour mon propre cheminement, comme je l'expliquerai dans le huitième chapitre. Pour le moment, je note que bien avant ma rencontre avec la pensée de l'auteur commenté, je me référais déjà à ce qu'il appelle, à la suite de Morin et de Krishnamurti, *conscience planétaire*, de même qu'au besoin de la présence de cette conscience au sein de toute intervention éducative. Voici comment j'exprimais ma position, dans le texte du projet de recherche: *Ce serait un lieu commun de dire que l'école, espace privilégié de socialisation et d'acculturation, est devenue, surtout dans nos sociétés occidentales ou occidentalisées, une pépinière d'individualismes de toute sorte. Dans le modèle métaphysique que nous nous proposons (oui, au pluriel, parce que je ne m'étais encore pas rendu, à l'époque, au charme du «je»), les «égoïsmes» individuels se mettent à côté, en vue d'une effusion spirituelle qui ne perd pas pour autant son pouvoir de distinction.* Et je terminais ma proposition avec une pensée de Krishnamurti, citée par Linssen et al. (1984): *Chacun de nous est cette culture, la communauté est chacun de nous... Nous ne sommes pas séparés* (p. 109).

Suite à cet aperçu du paysage épistémologique et largement idéologique dans lequel se baigne notre époque, je pourrais dire, en conclusion, que nous avons sur quoi **fonder autrement** nos interventions éducatives et pédagogiques. Dans la mesure où la réflexion actuelle s'inspire d'une écophilosophie profonde et essentielle, et par un déplacement léger de ces thèses vers ce que j'ai appelé *perspective métaphysique*, le *paradigme écosystémique* se trouverait à la base d'un vaste courant de renouvellement envers lequel, encore selon Barbier (1997), les sciences de l'éducation en tant que *sciences-*

¹ Ibid., II.9.9., 51.

carrefours ne devraient pas se montrer réticentes. Établissant le schéma d'une telle vision, et l'extrapolant même à celle de la philosophie contemporaine, qui n'a pas encore opéré sa mise au point et le retournement sur soi qu'elle se doit, le philosophe et scientifique polonais Skolimowski (1992) décrit, sous forme d'un *mandala*¹, cette *écophilosophie* fondamentale: (elle est) étude d'ensemble, spirituellement vivante, engagée, orientée vers la vie; (pour elle) la santé importe; (elle) tolère les phénomènes transpsychiques, s'exprime en faveur de la responsabilité individuelle, aspire à la sagesse; (elle est) consciente de l'environnement, économiquement basée sur la qualité de la vie, politiquement éveillée et socialement impliquée.

La nécessité de transcendance (l'*impératif prométhéen*, dit Skolimowski) constituerait l'axiome du nouveau paradigme. Adoptant les traits principaux de ce nouvel impératif (holisme, incomplétude, incertitude, etc.), certains penseurs contemporains ont entrepris l'opération du renouvellement du rationalisme classique. Pour eux, le retournement de notre façon de voir les choses ne se fait pas sans raison, mais, au contraire, avec beaucoup plus de raison. Serres (1992) formule bien cette position, quand il souligne que *penser* n'est que...

compenser ce qui n'est pas au moyen de la raison, porter la tare rationnelle entre l'existence et le néant ou le possible, comme si la raison faisait le rapport de l'être au non-être, ou qu'elle justifiât ce qui est à partir de ce qui n'est pas. Elle touche donc à la création quasi divine, et suppose une familiarité quasi mortelle avec le néant ou le possible. Cette pensée rationnelle, cette pesée ou proportion compensatoire comblent exactement le manque ontologique (p. 210).

De sa part, Atlan (1991) soutient que c'est à cause de la recherche des concepts opérationnels qu'on a commencé à tenir pour de faux concepts *la totalité, la négation et le possible*, malgré leur rôle déterminant dans le développement des individus; retrouver *le tout, le non, le peut-être, au-delà du dénombrable, de la soustraction et du potentiel qui les ont remplacés, implique une relation nouvelle à la vérité et à la croyance, une recherche pragmatique du souverain Bien* (4^e de couverture). Cette perspective nous place devant une problématique de l'éducation qui n'a pas seulement affaire à la question de la vérité scientifique ou philosophique, mais aussi aux interrogations éthiques soulevées par l'évolution de la technoscience contemporaine. Suivant le courant relativiste du nouveau paradigme, Atlan soutient que Protagoras l'emporte finalement

¹ Mot sanscrit désignant un cercle représentant l'univers (cosmogramme); tout schéma portant la même forme et jouant le même rôle.

sur Socrate et Platon, le Bien souverain commerce avec les *vérités* situationnelles et les droits de l'opinion. Je ne vais pas entrer ici dans le débat entre écoles philosophiques, je dis seulement qu'il faudrait comprendre de telles positions sous l'aspect d'un relativisme absolu qui fonde et construit au lieu de démolir et de déconstruire.

En tout cas, renvoyer à la responsabilité personnelle de chaque éduqué/formé la réalisation de l'*autre formation* ne signifie guère qu'on fait de la logique du changement une affaire de caractère privé; au contraire, de ce que j'ai développé jusqu'à maintenant, il résulte clairement, je pense, que la transformation des pratiques éducatives n'est guère possible sans un changement préalable des positions épistémologiques. La condition de ce changement se trouve dans l'exigence d'ouverture à une culture large, à l'intérieur de laquelle se côtoient les logiques de la métaphysique et de la spiritualité avec celles de la microphysique et de la biologie, de l'art et de la linguistique; et tout cela dans une vision unitaire qui respecterait les frontières disciplinaires, sans devenir pour autant prisonnière des positions à courte vue et des retranchements dogmatiques. Se faisant l'écho d'une telle ouverture, Van Vlaselaer (1995) nous parle d'un réseau de *sciences culturelles*, lesquelles se donneraient

à la recherche d'une méthodologie de la connaissance, d'une mise en place du récit de la connaissance; remettant en cause la notion de l'objectivité – où les objets sont autrement définis; dont les «clôtures» seraient autant de moyens de lecture de la nature, où la culture est remise en ordre(s) subjectif(s): biologie des passions; histoire des émotions; géographie des sens; linguistique de la parole, ethnologie des différences, anthropologie du geste artistique, psychologie de ce qui nous échappe... (p. 80).

Dans une telle perspective, la classification se ferait non seulement sur une base disciplinaire (sciences de l'action, parmi lesquelles l'auteur place la pédagogie, sciences formelles, humaines, etc.), mais selon aussi une transversalité, à travers certains thèmes comme la théorie du langage, du récit, etc. (ibid.).

Avant de quitter la présente section, je pourrais peut-être risquer l'hypothèse que les deux domaines supportant les fondements de l'éducation et de la pédagogie, à savoir la raison scientifique et la raison philosophique, prenant conscience de leurs propres limites, devraient enfin comprendre qu'ils ne peuvent plus fonder, à eux seuls, les sciences de l'éducation. Prises *entre l'enclume et le marteau*, c'est-à-dire entre l'excès de l'hyperspécialisation et la pléthore de l'information, sciences et disciplines actuelles se montrent incapables, par leurs propres moyens, de fournir une base sur laquelle on

pourrait organiser la perception du réel ainsi que la vie individuelle et collective. Travailler avec les autres facteurs de la contextualité (politique, administration, médias) devient alors une priorité urgente pour la science et la philosophie contemporaines. Toutes les deux doivent comprendre que la complexité actuelle des problèmes d'éthique et de société demandent plus que jamais une approche globale de l'éducation, approche qui ne laisserait aucun élément d'expérience ou de connaissance en dehors de sa problématique. Elles doivent donc accepter ce que les esprits clairvoyants ne cessent de répéter: plus que de connaissances spécifiques et d'informations de plus en plus sophistiquées, nous avons besoin d'une connaissance globale et d'une sagesse que nous avons perdue sous le poids du savoir accumulé, comme le souligne, d'un ton dramatique, le poète mis en exergue au début du chapitre en cours. Si l'on aborde de ce point de vue les problèmes non seulement de l'éducation mais de la société toute entière, on acceptera qu'on devrait renverser la devise éducative actuelle qui, sous prétexte d'un esprit de neutralité et de démocratie, invoque formateurs et enseignants *d'informer et pas du tout de former!*

C'est une surprise heureuse de constater qu'une pléiade d'esprits des plus clairvoyants (Atlan, Aurobindo, Ferguson, Fotinas, Krishnamurti, Morin, Serres, et autres) s'expriment aujourd'hui en faveur d'un tel changement de l'idéal éducatif; tous insistent sur la priorité que nous devons donner à cette *centralité*, au sein de l'éducation; tous soulignent qu'un tel changement n'est possible sans une révision de notre modèle d'enseignant. En effet, on a besoin d'un nouveau type d'enseignants; des enseignants qui retrouveront non seulement le *goût du métier* mais aussi l'*amour de la mission*, la *foi du croyant*, selon les expressions de Galisson (1982). Bien sûr, on ne doit pas oublier le principe de l'efficacité et d'un certain savoir-faire professionnel, mais je pourrais, dès maintenant, formuler l'hypothèse que, sans une formation à l'implication personnelle, aucune expertise et aucun arsenal bien plein de techniques et de recettes ne conduit à une transformation profonde des interventions et des pratiques éducatives.

Il va sans dire que l'existence des formateurs du nouveau type pose, à l'instant même, la question d'une réforme de la formation des enseignants. C'est exactement de ce paramètre du problème dont je vais parler dans la suite.

2.2 Retour à la problématique spécifique: *l'autre versant de la formation des enseignants*

*L'oblique a conquis le général;
l'universel niche dans le singulier.*

Michel Serres

Revenant au développement de ma problématique, je rappelle que c'est par la reconnaissance de l'importance qu'a pour tout système éducatif la formation de ses enseignants que j'essayais de justifier tant le choix du terrain que la pertinence de ma question de recherche. Sans souscrire à une position extrême soutenant que *l'enseignant fait toute l'école*, sans sous-estimer donc le rôle des autres facteurs et variables intervenant dans un système éducatif/pédagogique, je ne peux qu'insister sur le fait que les enseignants en constituent les principaux acteurs. On aurait alors raison de croire, avec Mialaret (1983), que la formation des enseignants est un élément fondamental pour l'avenir de notre éducation et de la société tout entière: *Il est évident, écrit-il, que modifier la préparation des enseignants, c'est toucher à l'ensemble du système éducatif, et... réciproquement. On ne peut pas avoir un système de finalités pour le système éducatif et un autre pour la formation des enseignants* (p. 4).

Étant donné l'importance du domaine, avoir voulu savoir si le développement de *l'autre dimension* figure parmi les objectifs de nos programmes de formation des enseignants m'a paru compréhensible. Au bout de mon exploration, je me suis senti en mesure d'affirmer que certains indices de changement, quelques initiatives d'un renouvellement imminent émergent ici et là, au sein de l'ancien paradigme qui domine encore le régime éducatif précis. C'est à ces lieux de changements que je vais maintenant me référer.

2.2.1 Valorisation du principe pédagogique

De prime abord, ayant affaire à une recherche sur une dimension qui relève directement de l'expérience, qui consiste donc principalement à n'être qu'une méthodologie, on croirait que c'est peine perdue de vouloir repérer une telle *pédagogie immédiate et vivante*, au sein de l'actuelle formation des enseignants, où même le principe pédagogique fait défaut. En effet, tout le monde sait qu'après leur promotion au niveau d'études le plus haut, les institutions concernées (départements, modules, écoles) ont adopté l'esprit typiquement universitaire qui voit son rôle s'épuiser dans la production

exclusive des connaissances. Ainsi, les formateurs des formateurs ne se distinguent point des autres professeurs de l'enseignement supérieur, pour qui, sauf la compétence de faire de la recherche dans un domaine disciplinaire donné, aucune autre qualification éducative ou pédagogique n'est exigée. Sans aucun doute, Kourganoff (1972) exprime bien la pensée intime de tout formateur universitaire, qui d'habitude se donne le conseil suivant: *refrèner mon zèle pédagogique, si je ne voulais pas compromettre trop gravement ma carrière* (p. 7). Par conséquent, investir dans des projets éducatifs visant directement l'enseignement ne constitue pas une priorité pour l'élite académique. Un peu partout dans le monde, les universitaires préfèrent être appelés des *chercheurs* plutôt que des enseignants ou des formateurs, et les gens de nos universités n'en sauraient pas faire exception. Commentant les résultats d'une recherche sur les perceptions des professeurs de la Faculté des arts et sciences de l'Université de Montréal, Blondin (1977) remarque que l'enseignement ne constitue pas une valeur de prime importance pour les personnes interrogées. Plus décevante que la constatation paraît l'explication du phénomène:

Tout investissement suppose au préalable la perception de sa rentabilité. Cela est vrai quel que soit le type d'investissement fait. Investir son temps et son énergie en pédagogie, pour un professeur de carrière à l'université, suppose qu'il perçoit cette réalité qu'est la pédagogie comme rentable pour lui dans la position où il se trouve dans le système universitaire, par rapport à ses ambitions dans ce système et par rapport à sa tâche professionnelle (p. ii).

Il va sans dire que plusieurs professeurs opérant en formation des enseignants éprouvent les mêmes scrupules à parler des questions pédagogiques.

Pourtant, tout en soulignant que *le terrain de l'enseignement et de l'éducation ne semble intéresser qu'une minorité d'universitaires, comme si peu de prestige y était attaché...*, Cifali (1991) croit qu'on est aujourd'hui devant un changement de mentalité: *La réforme française de la formation des maîtres aura peut-être à terme cet effet: d'en faire un objet reconnu et estimé* (p. 3). L'auteure trouve que des penseurs mentionnés tels Atlan et Serres (auxquels je pourrais ajouter Morin) appartiennent à ceux, peu nombreux, qui *contribueront également à rendre sa dignité et son importance à cette praxis* (ibid.) qu'est l'enseignement tant aux niveaux inférieurs qu'à celui de l'éducation supérieure, où l'on vise la production et la transmission de connaissances par deux voies supposées égales, à savoir la recherche et l'enseignement.

S'il en est ainsi, on pourrait finalement dire que la perspective d'une pédagogie universitaire, dans un sens large, conquiert de plus en plus les personnes impliquées dans ce domaine. Dupont et Ossandon (1994) remarquent judicieusement que l'enseignement supérieur et l'université, en général, sont à la veille de quelques bouleversements quantitatifs et qualitatifs. La transcendance du temps et de l'espace éducatifs, les nouvelles voies de communication, les exigences du marché et de la société actuels, d'autres facteurs aussi contribuent à une métamorphose radicale des universités. De même, la révolution épistémologique, en combinaison avec la réanimation des questions éthiques et esthétiques, ouvre le chemin à une pédagogie universitaire embrassant en plus la *culture organisationnelle*, au-delà des données quantitatives, dans une problématique posée comme une *invention du changement*. Tout cela se fait selon une réflexion qui placerait ses racines dans les travaux de Watzlavick et de Serres, *mais également dans toutes les études qui, davantage imprégnées des approches systémiques, préfèrent «filmer» que «photographier»*; la différence est d'importance: d'un côté, la *mouvance, le dynamisme, l'évolution et, de l'autre, la stabilité, l'ordre, la rigidité* (p. 74).

Les auteurs cités ne se limitent pas à faire des constatations occasionnelles, mais définissent sept paramètres de cette *émergence du changement*; parmi ceux-ci figurent l'*apprentissage par la recherche* (exigé pour tous les niveaux éducationnels et non seulement pour l'enseignement supérieur), le *savoir transdisciplinaire*, la *flexibilité des universités* et la *pédagogie de la rencontre*. Ces paramètres seront discutés plus loin, à l'occasion de l'analyse de mes données; c'est pourquoi je me contente de faire une référence particulière au septième et dernier paramètre défini par Dupont et Ossandon, lequel inclut *les défis de toujours*, à savoir ceux de l'*interculturalisme*, du *sens* ainsi que celui de l'*errance*, avancé par Serres dans le *Tiers Instruit*. Je reviendrai sur ces défis, quand, à la fin de la recherche, je ferai le bilan post-cognitif ainsi que l'état de ma propre évolution. Pour le moment, je retiens la pensée de Serres qui exprime le mieux cette perspective des tierces places présentées au sein tant du niveau scientifique que du plan institutionnel. Il va de soi que je lis toutes ces assertions dans le contexte de la perspective métaphysique qui traverse et soutient mon travail.

2.2.2 Remplacement du terme éducation par celui de formation

On pourrait alors parler d'un air différent, dans le domaine de la pédagogie universitaire, qui touche principalement la formation des enseignants. D'ailleurs, la préférence actuelle pour le mot *formation*, à la place de celui d'*éducation*, témoigne d'une émergence constante du changement dont nous parlent les auteurs précités. En effet, le premier de ces deux termes a presque totalement remplacé le deuxième en tant que désignatif de la préparation professionnelle des futurs enseignants. Bien sûr, il n'y a pas de règle sans exceptions; ainsi, parlant généralement de la préparation professionnelle, Hartung (1966) justifie son option pour le terme *éducation* en soutenant que «*formation*» est plus vague mais généralement préférée par les gens d'affaires qui lui trouvent peut-être une résonance moins scolaire (p. 14). Par contre Reboul (1984) trouve que le terme formation est préférable, et cela pour des raisons plus essentielles:

On apprend ou on enseigne telle chose; on forme tel homme. (Donc, on met en valeur le paramètre humain, à la place du contenu.) Si l'apprentissage désigne l'acquisition d'un savoir faire précis (nager, calculer), la formation est l'acquisition d'une compétence globale, en général professionnelle, qui inclut donc une pluralité de savoir faire, et que l'on retrouve semblable chez ceux qui l'ont suivie. Reste que ce terme est quelque peu dévalué sans doute par l'idée que la formation suffit à tout (p. 67).

Pour sa part, Josso (1991) met l'accent sur le caractère subjectif du terme *formation*:

Alors que la relation d'enseignement met l'accent sur la transmission de connaissances, de façon d'agir et de penser, la relation de formation se préoccupe de faciliter des cheminements d'apprentissage, d'offrir un cadre propice aux transformations visées par l'apprenant, à la mobilisation de ses potentialités, en vue de concrétiser un projet (p. 84).

Dans le même sens, avec un ton plus philosophique, Fabre (1994) évoque les raisons suivantes: *Former est plus ontologique qu'instruire ou éduquer: dans la formation c'est l'être même qui est en jeu (p. 23)*. À la suite de Heidegger et d'Honoré, l'auteur conçoit la formation *d'abord comme une structure de l'existence, laquelle peut être ensuite interrogée plus fondamentalement, dans son rapport à l'être et à la vérité, comme dévoilement (ibid., p. 216-217)*.

Quoi qu'il en soit, il paraît que le terme *formation* l'emporte sur celui d'*éducation*, parce qu'il exprime mieux les exigences et les attentes de nos contemporains.

2.2.3 De la pédagogie de l'essence à celle de l'existence et de cette dernière à la pédagogie de l'autoformation

On dirait que derrière la confrontation des termes ci-dessus se cache la dichotomie classique entre *pédagogies de l'essence* et *pédagogies de l'existence*, dichotomie que Suchodolski (1960) avait mise en valeur, depuis déjà quarante ans, dans son livre *La pédagogie et les grands courants philosophiques*, où il notait: *Cette querelle philosophique (entre essence et existence) ne touche pas seulement des problèmes métaphysiques abstraits, mais elle touche aussi l'homme lui-même* (p. 15). En effet, pour les penseurs de tendance existentialiste, les théories essentialistes (l'humanisme classique, par exemple) réduisent le rôle de l'éducation au développement de quelque chose qu'on considère donné d'avance à l'homme. *Le tort de l'éducation traditionnelle*, écrit le philosophe personnaliste Lacroix, *est de regarder l'homme plus par les caractères qui le constituent que par ceux qui le font évoluer* (dans Raffestin, 1972, p. 65). Pourtant, d'un autre point de vue, une existence qui se fait au hasard des événements, découpée de tout ce qui unit l'homme avec le fond de son être, paraît être aussi inconcevable qu'une essence définie d'avance et une fois pour toutes.

Il faudrait donc chercher un principe qui fonde sans déterminer, ou du moins qui n'est pas disposé à nous fournir d'autres informations sur lui-même hormis celle de son existence; il y a plusieurs appellations, ai-je déjà dit, de ce fondant: Progoff (1984) l'identifie avec *le principe de croissance dans la vie*, et il remarque qu'*il n'est pas étonnant que Lao-Tseu ait dit que... (ce) principe qu'il a appelé Tao est trop fuyant pour que nous arrivions à lui donner un nom, voire même à le saisir* (p. 24). Cette explication traditionnelle semble rejoindre certaines dénominations scientifiques, telles *l'incertitude biologique* dont nous parle Hétu (1986, p. 103), à la suite de Morin, ou la *fluidité*, selon Serres; du point de vue de la conscience quantique, enfin, je pourrais rappeler la description du jeu de forces énergétiques dans le comportement du sujet, jeu qui a fait Stapp (dans Linssen, 1984) parler d'une existence qui précède l'essence.

2.2.4 Autoformation et formation par la pratique

Le caractère existentiel de la formation (*existential*, dans le langage heideggerien) s'exprime bien par une série de concepts tels que l'autoformation, la créativité, la formation par l'action et la pratique. Avec ces concepts, on est bien loin de l'esprit

classique pour lequel la pratique n'était qu'un simple terrain d'application des conceptions théoriques.

Bien sûr, cet esprit règne encore dans nos institutions de formation des enseignants, dont *l'erreur historique... a été de croire que la pédagogie pouvait s'enseigner in abstracto...*, comme le dit Gagnon (1976, p. 25). Pourtant, après la révision du sens du *théorique*, il paraît qu'un changement d'attitude envers la pratique se trouve déjà en cours, sur plusieurs points. Tout d'abord, on est aujourd'hui devant un élargissement du sens du terme: étant donné la complexité de l'action formatrice, la pratique regroupe plusieurs comportements, attitudes, stratégies et méthodes caractérisant l'action globale, personnelle et professionnelle, de l'enseignant; donc, elle ne se limite pas à un simple ensemble de techniques ou de moyens que ce dernier utilise en vue d'obtention de quelques objectifs concrets. Si l'on croit Perrenoud (1994), par *pratique* on doit entendre:

... des compétences permettant d'articuler constamment l'analyse et l'action, la raison et les valeurs, les finalités et les contraintes de la situation. Ces compétences sont indissociablement théoriques et pratiques... Certaines pratiques sont simplement mieux observables, plus matérielles, plus concrètes, alors que d'autres sont plus intériorisées, invisibles, symboliques. Mais dans tous les cas, il s'agit de faire, de mettre en œuvre des schèmes d'action au sens large, incluant la décision, l'évaluation, la planification, le jugement, la réalisation d'un projet, la communication, etc. (p. 204).

Il arrive alors, selon l'auteur, que le formateur dispose, d'une part, d'un capital fait de représentations diverses (descriptives ou explicatives, normatives ou prescriptives), et, d'autre part, de ce qu'on appelle un *habitus*; ce concept, remarque Perrenoud, n'est qu'une *grammaire génératrice des pratiques, fonctionnant souvent dans l'illusion de la liberté et de l'improvisation* (ibid.).

Défini par Bourdieu en termes exclusivement sociologiques, l'*habitus* nous donne une explication partielle de la multiréférentialité de toute pratique; pourtant, il ne nous aide pas à réussir une intervention globale et intégrante, puisqu'il réduit le travail que nous devons faire au seul *ménage psychosociologique*; c'est pourquoi, il semblerait nécessaire d'élargir ce concept, en y incluant une sorte de fermentations de longue date, trans-générationnelle, transpersonnelle et même métaphysique, éléments qui nous conduiraient à une conception voisine de celle du *moi virtuel* d'après Varela. À la suite exactement de ce dernier, Noël (1997) pense qu'une formation visant la transformation des pratiques professionnelles de l'enseignant *ne peut... pas faire l'économie d'une*

transformation de cet habitus, d'un travail intérieur, et se limiter à la présentation de nouvelles théories (cognitives...) ou de nouveaux dispositifs (didactiques...), extérieurs à lui-même (p. 52). La pratique de l'analyse des pratiques éducatives se présenterait alors comme un moyen sûr et efficace de formation et d'autoformation des enseignants: *en absence de principes régulateurs extérieurs*, soutient l'auteur, l'analyse des pratiques éducatives semblerait

être devenue... un «espace-temps» pour remettre les choses en place, pour retrouver une compréhension des principes éducatifs originels et universels, notamment pour prendre conscience que, dans le domaine de l'éducation, le principe de réalité doit s'imposer comme principe régulateur face au principe du plaisir. Cet espace-temps de formation professionnelle permettrait, sous certaines conditions, de lever le voile sur la question du sens de l'éducation, du rôle de l'École, et donc du rôle social de l'enseignant. Il donnerait à celui-ci l'occasion d'élaborer un cadre universel de référence éthique et symbolique, capable d'éclairer ses pratiques professionnelles, de s'engager et d'engager l'élève sur la voie de responsabilité sociale dans une démocratie (ibid., p. 51).

Il va sans dire que le principe éthique sollicité par Noël, dépasse le sens du strictement sociologique, puisqu'il est décrit en termes qui rappellent ceux de Varela, tout proches, me paraît-il, de la perspective métaphysique déjà esquissée.

Pour conclure le développement précédent, qui a principalement affaire à ce qu'on appelle le volet du *savoir-faire*, je note que les notions de la pratique et de l'action ont été revalorisées après la rencontre féconde du pragmatisme et de l'humanisme américains, rencontre qui se reflète très bien dans les approches de la *science action* et de l'*analyse réflexive*, dont Chris Argyris et Donald D. Schön sont les représentants renommés. Chez nous, St-Arnaud (1992) semble être devenu le théoricien le plus connu de la *science-action*, tandis que des universitaires québécois tels André Paré et Maurice Legault s'en servent pour construire leur modèle de formation développementale. J'ajoute qu'on essaie d'établir des rapprochements, en formation des enseignants, entre l'*art de la pratique réflexive* et la pensée *zen* ou la notion de l'observation pénétrante chez Krishnamurti. Je rappelle précisément la position de Tremmel (1993), soutenant qu'on peut nuancer le caractère purement technique de la première en l'enrichissant avec la conception orientale de la réflexion qui se résume dans la célèbre phrase de la *préparation de nos esprits* (*preparing our minds*). Évidemment, tout dépend de l'usage qu'on en veut faire: l'un peut se servir de la pratique réflexive, même *orientaliste* (bouddhiste, zeniste, taoïste) dans le simple but d'intensifier sa capacité d'attention, tandis qu'un autre aimerait aller beaucoup plus loin, en vue d'atteindre la *connaissance*,

celle qui, au dire de Fotinas (1998), donne du sens aux connaissances acquises soit subjectivement soit objectivement.

Je parlerai de cet aspect de la pratique dans les paragraphes qui suivent. Pour le moment, je résume en remarquant qu'un modèle de pratique de formation différent de celui qui domine actuellement les sciences de l'éducation présuppose ce que Fabre (1994) formule épigrammatiquement, à savoir *une constellation de quatre traits: une logique de changement qualitatif de la personne, une centration sur le formé (se formant) et la situation de la formation, une articulation des savoirs aux problèmes, enfin une relative technicité des méthodes ou des dispositifs* (p. 30-31).

2.2.5 L'autre visage de l'efficacité ou la pédagogie de l'ignorance

Mettre l'accent sur les principes de l'action et de la pratique ne signifie guère souscrire à l'idéal du pragmatisme et du positivisme tentaculaires qui, de nos jours, dominent universités et institutions de formation. Bien au contraire, l'efficacité sollicitée par le nouveau paradigme éducatif se réclame d'une sorte d'opérationnalité tranquille, qui respecte les rythmes naturels de l'autoformant, ses possibilités et ses tendances profondes. La méthode de l'autoformation est un processus particulièrement lent, dont les résultats ne sont ni immédiatement repérables, ni spectaculaires; c'est pourquoi, cette approche ne paraît pas très avantageuse pour nos systèmes de formation des enseignants, où l'on demande des interventions efficaces et des résultats immédiats.

Pourtant, il existe dans le domaine à l'étude une sorte de *contradiction performative*: plus on les forme, moins les formés se sentent préparés pour faire face aux conditions dans lesquelles ils exerceront leur métier. Certes, on pourrait dire que le phénomène ne constitue pas une propriété exclusive de la formation des enseignants, puisqu'on constate un peu partout aujourd'hui ce que Kahn et Briggs (1973) appellent *une incapacité éduquée, c'est-à-dire une incapacité acquise ou apprise de comprendre ou de voir un problème, et plus encore une solution. De plus en plus, plus les gens sont experts ou, du moins, plus ils ont poussé leurs études, plus ils ont de chances d'en être affectés* (p. 106). S'il en est ainsi pour tout métier se réclamant pourtant d'une formation supérieure, la seule remarque qu'on pourrait faire c'est qu'il semble beaucoup plus dangereux de former des éducateurs que, par exemple, des ingénieurs incompetents. En tout cas, personne ne nie la distance qui sépare la formation des enseignants de la

pratique éducative telle qu'elle s'exerce sur le terrain *classe*, lieu privilégié de l'éducation, au dire de Constantin. On en évoque plusieurs raisons, plus ou moins valables; Tremmel (1993) remarque que plusieurs programmes de formation n'ont pas de succès, parce qu'ils se basent sur des conceptions bornées d'une réflexion uniquement intellectuelle.

Voulant peut-être contrebalancer l'adoration excessive de l'idéal d'efficacité et de rentabilité, certaines théories actuelles nous proposent des modèles de connaître et d'agir qui, de prime abord, paraissent prôner une sorte de retour aux vertus de *non-agir* et de *non-faire* sentant l'*apraxie* ou l'inertie nirvanique. Pourtant, une telle interprétation serait très superficielle; le vrai sens de cette qualité relève de ce que Fotinas (1996), à la suite de Krishnamurti, appelle *action sans acteur*, laquelle, généralisée en attitude globale d'être, se transforme en un *défi d'être personne*. Plotin comparait la même vertu avec le pouvoir merveilleux qu'a la Nature d'agir sans s'en rendre compte. Le thème fait fortune actuellement en formation, à la suite de quelques positions psychanalytiques (Lacan) et biocognitivistes (Varela). Il se distingue de *l'absence de l'acteur*, du sujet de l'action, éclipse préconisée par les théories behavioristes ou mêmes réflexives, qui prêchent une performance de techniques programmées d'avance et exécutées automatiquement. Le *non-faire* dont il est question ici est un *faire sans qu'on sache qu'on fait*, un *savoir-faire avec l'inconscient*, donc un *non-savoir*, d'après Lacan cité par Cifali (1986, p. 143). Cela dit, il ne faudrait pas oublier la distance qui sépare le non-savoir psychanalytique de l'ignorance métaphysique, distance que je commenterai dans le quatrième chapitre.

2.2.6 Le postulat d'un *punctum* métaphysique pour le formateur

Quoi qu'il en soit, le retour incontestable du principe de l'*Autre*, de l'*Inapparent*, dans la problématique actuelle de toutes les sciences, dures aussi bien que douces, pourrait forcer les théoriciens de nos pratiques éducatives et formatives – et il les force effectivement – à introduire dans les prémisses de leurs raisonnements théoriques, en tant que concept équivalent, le postulat d'un *Inenseignable*, ou d'un *Infini éducatif*. Cifali pense qu'un tel concept devrait être introduit, non pas dans le sens de quelque chose que l'on ne peut transmettre, mais comme un élément qui fonde tout, parce qu'il ne fait partie de rien. Pour comprendre cette position paradoxale, on pourrait, à la suite

de Dugal (1993), emprunter à Barthes les deux termes entrant en jeu dans la lecture d'une photographie, celui du *studium* (contenu logique et apparent, véhiculé par l'image) et celui du *punctum* (un *quelque chose* inapparent qui, tel une flèche, perce le spectateur), pour les transposer, par la suite, dans la représentation d'un système pédagogique. Sauf qu'on ne devrait se limiter à voir, dans ce point mystérieux, ni le seul aspect affectif du cheminement de l'apprenant ou de l'apprenneur, ni le seul aspect esthétique du média éducatif, mais, en plus, cette *autre dimension* du formateur/enseignant, grâce à laquelle celui-ci se transforme en *interface* global et en révélateur authentique du sens inhérent à l'ensemble d'un système pédagogique symbolisé par le *studium barthesien*, et opérant conformément aux trois axes du savoir classique (cognitif- éthique-esthétique).

L'actualisation d'un tel *punctum* au sein de la personne du formateur ne se réfère pas seulement à son devoir visible qu'est la transmission des connaissances et de compétences; elle a surtout affaire à la source intime de sa personne, source susceptible, selon Cifali (1986), de *fournir une boussole efficace dans le champ de la direction éthique... éthique détachée de l'éthique religieuse et d'une morale des biens pour lui donner une assise moderne fondée sur l'irréductibilité du sujet, du sujet du désir...* (p. 143). Je rappelle que, de son point de vue de biologiste, Varela (1996) fonde le comportement éthique du sujet sur un principe pareil, celui d'un moi flottant et virtuel, conçu à l'instar tant du vide psychanalytique que de la vacuité bouddhique.

Le postulat d'un tel fondement éthique, relevant du désir que le sujet éprouve de communiquer avec l'autre, pourrait répondre à la question cruciale qui se trouve à la base de l'acte éducatif même: le cas de l'autoformation excepté, quel autre type d'intervention éducative et formative serait métaphysiquement justifié et éthiquement permis? La question prend le caractère d'un dilemme, surtout à cause de l'immatrité dont font preuve actuellement les adultes, d'après les enseignements de la psychanalyse. Cette constatation met en doute le principe de toute pédagogie structurante qu'est la *directivité*, et pose d'une manière souvent dramatique la question suivante: *Qui dirigera qui?* La *non-directivité*, qui, pour une certaine période, a paru constituer une panacée, a buté sur des difficultés encore plus graves, puisqu'elle s'est vite changée en permissivité dépourvue de discernement, sous l'habit noble du principe démocratique de non-ingérence. Artaud (1989), qui a bien étudié les inconvénients tant de l'une que de l'autre

des deux propositions de cette alternative, en combinaison avec le fait de l'immaturation caractérisant les adultes de notre société postindustrielle, propose une intervention éducative *au delà de l'autoritarisme et du laisser-faire* (p. 140), donc un *transmettre autrement* basé sur un *savoir intégré*, résumant savoir expérientiel et savoir théorique. La solution se trouve alors non seulement dans une nouvelle définition des valeurs à transmettre, mais aussi, et même plus, dans l'authenticité et la congruence des personnes véhiculant les valeurs qu'elles voudraient transmettre aux générations à venir. Il s'agit bien entendu des *valeurs de l'être*, selon Rogers (1968, p. 270), ou des *valeurs-E* (de l'*Être*), d'après Maslow (1984), valeurs qui réclament un certain niveau de profondeur et font objet d'une *psychologie de l'être* (p. 170), développée au sein de la *psychologie dite transpersonnelle*. Et puisqu'on ne peut pas dissocier pédagogie et psychologie, on pourrait en toute légitimité parler aussi d'une *éducation/formation de l'être*, qui intégrerait les fondements d'une préparation professionnelle dans les principaux thèmes de la psychologie transpersonnelle.

Plus loin, à l'occasion de l'analyse de mes données, je reviendrai sur cette différence, qui d'ailleurs trace les frontières entre éducation et thérapie. Pour le moment, je voudrais terminer l'unité en cours, en supposant qu'une formation des enseignants incluant une *pédagogie de l'ignorance*, d'ordre métaphysique/spirituelle, pourrait compléter les indices de renouvellement que je viens de décrire. Plus qu'un résultat de problématisation théorique, cette dimension apparaîtrait comme l'éclat d'une lumière naturelle, comme l'effet mystérieux d'une *autre dimension* couvée dans l'âme du formateur, éclore en tant de qualités merveilleuses.

2.2.7 Dimension spirituelle et transformation

Ce que je pourrais tirer comme conclusion des développements précédents, c'est qu'un courant d'air nouveau commence à souffler en formation des enseignants. Certes, il n'est pas encore assez fort pour balayer l'esprit du pragmatisme et du rationalisme, lesquels, bien que se contredisant sur plus d'un points, dominant en commun le paysage épistémologique et praxéologique de nos facultés et de nos départements des sciences de l'éducation. Commentant un peu plus la tendance rationaliste, je pourrais dire que, de couleur incontestablement néo-kantienne et cachée souvent derrière l'égide de certaines approches qualitatives, elle trompe beaucoup de gens qui se croient différents, du seul

fait qu'ils échangent l'illusion du nombre contre la sophistication des raisonnements abstraits. Mais tant en formation des enseignants qu'ailleurs, le désir de voir les choses *autrement* se fait sous des conditions de pureté et d'authenticité qui rendent à ses dimensions vraies tout *jeu de simulation*.

Cette même lucidité serait peut-être le seul critère dont nous disposerons pour pouvoir distinguer la dimension métaphysique tant d'une attitude maniérée, intellectualiste ou vaguement spiritualiste que d'un style de vie relevant directement de ce qu'on appelle *culture du New Age*. En ce qui concerne cette dernière tendance, je mentionne que la distinction n'est pas une tâche facile, parce que les contours sont flous et la confusion grande. Comme beaucoup d'autres, je me sens souvent dans le même embarras où se trouvait Plotin quand il écrivait son fameux traité *Contre les gnostiques*¹, tout en tenant des propos presque pareils aux thèses critiquées. Je reviendrai sur cette question, parce qu'elle me paraît cruciale pour la compréhension de mon cadre théorique. Je note seulement ici qu'on retrouve la plupart des thèmes que j'ai posés et discutés plus haut dans cette ambiance *nébuleuse* qui, au dire de Vernet (1993), comprend des files entières de *groupes d'élargissement de la conscience, de méditation, de psychologie humaniste et de Développement du Potentiel humain; ésotérismes modernes... gnoses et recherches de relation entre science et spiritualité; nouvelles thérapies, en lien avec des groupes d'élargissement de la conscience; paranormal, magie, voire satanisme* (p. 19). Exagérations théurgiques et telluriques mises à part, je pense que l'essentiel de la perspective métaphysique, telle qu'entendue dans ce travail, s'exprimerait bel et bien à travers les *grands thèmes et maîtres mots*, qui suivent et qui constituent, d'après Vernet, le point commun des divers courants nouvelâgeatres:

Le primat de l'expérience personnelle et directe comme critère d'un cheminement spirituel, ce qui va de pair avec l'acceptation tolérante de la pluralité de voies, dans cette idée universaliste que toutes les religions convergent vers une Unité transcendante; – une vision holistique des choses fondée sur l'origine unique de l'Énergie animant l'ensemble des phénomènes humains et cosmiques et sur la loi des correspondances entre les différents ordres du réel; – l'amour et la compassion comme fondement du regard sur les êtres, dans un esprit positif et ouvert qui bannit la peur; – la contestation des idoles de la modernité, de la dictature de la raison et de la technique, de l'establishment et du «système» en place, une attitude de contre-culture fondée sur le primat déjà signalé de la transformation intérieure pour transformer la société (ibid., p. 19-20).

¹ Ibid., II.9.9.

On n'aurait aucune difficulté particulière à établir un certain rapport entre les thèmes ci-dessus et quelques pratiques éducatives devenues à la mode en formation des enseignants et, généralement, en sciences de l'éducation, après avoir fait fortune en sciences sociales et humaines. Des pratiques tels les *récits ou histoires de vie*, les *récits de pratiques*, les *explorations de logiques privées, de cheminements et de trajectoires personnels*, les *approches heuristiques ou synectiques*, les *pratiques de créativité, de transformation intérieure, de bioénergie, d'analyses réflexives ou d'analyse des pratiques éducatives* constituent les exemples les plus connus des approches dites *alternatives* tant en recherche qu'en formation.

Puisqu'elles sont différentes des méthodes dominantes, ces approches donnent souvent l'impression qu'elles constituent *l'autre versant* de la formation. Mais les choses ne sont pas toujours aussi claires qu'elles ne le paraissent; car on oublie souvent que, dans la plupart des cas, les nouvelles pratiques ont émergé d'un simple désir de protestation contre l'esprit pragmatique et positiviste qui avait dominé les sciences en question, les conduisant à l'objectivation absolue et à la disparition presque totale du sujet. On devrait donc voir, à la suite de Finger (1996), une crise épistémologique à l'origine des pratiques en question; en effet, parlant des fondements épistémologiques de ces dernières, l'auteur en reconnaît principalement comme tels l'herméneutique, la phénoménologie et la *life world philosophy*. Finger, un de théoriciens les plus connus dans l'instrumentalisation de l'approche biographique, pense que, développée dans le contexte idéologique de la nouvelle gauche et du mouvement de contre-culture de la fin des années 1970, celle-ci n'était qu'une méthode de recherche (recherche formation) résumant les aspects ignorés par les sciences sociales dominantes: *d'abord, l'approche biographique est une approche de recherche qui lie la théorie et la pratique; ensuite, elle donne une voix au sujet et reconnaît à la subjectivité une valeur de connaissance sociale; enfin, elle représente une alternative démocratique et participative à la recherche dominante* (p. 31).

Finger remarque avec lucidité (fruit, avoue-t-il, d'une série de désillusions qu'il a eues lui-même) que, pour les approches alternatives, le grand problème provient du fait qu'elles sont *conjecturales*, ce qui fait que, une fois la conjecture (politique, culturelle) passée, la méthode reste seule avec ses fondements épistémologiques. Or, si ces fondements ne sont pas assez solides (c'est le cas pour la *life world philosophy*,

mélange, selon l'auteur, du pragmatisme à la Dewey et de l'humanisme de Rogers), tout l'édifice semble près de tomber. Une des conséquences de cette tournure des choses a affaire à l'approche biographique qui s'instrumente dans les domaines respectifs de la recherche et de la formation. Je laisse pour le moment de côté le champ de la recherche (j'en reparlerai dans le chapitre suivant), pour noter que, d'après l'auteur cité, dans le domaine de la formation, l'approche en question, à cause de sa double descendance, ... *devient soit une technique de développement personnel (courant humaniste), pouvant aller jusqu'à des formes de «New Age», soit un instrument de résolution de problèmes (courant pragmatique)* (p. 33). Sans nier l'utilité de l'application de cette approche en formation et en recherche, Finger admet qu'il ne voit pas de solution pour le problème de ses fondements, ce qu'il attribue à la crise écologique, économique et socioculturelle de la modernité¹; et il explique qu'il a résolu ce problème, au sein de l'éducation des adultes, en restant au niveau de la pratique et laissant, provisoirement du moins, en sursis la question des fondements théoriques:

Toutes ces considérations m'ont conduit à une reconceptualisation d'abord du rôle et ensuite de la pratique de l'éducation des adultes aujourd'hui: plutôt que de contribuer à l'émancipation individuelle (modèle radical et critique), à l'épanouissement des individus (modèle humaniste), ou encore à la résolution de problèmes (modèle pragmatique) qui sont ses fonctions traditionnelles, l'éducation des adultes doit, à mon avis, viser principalement l'apprentissage d'une issue collective à la crise, un processus que j'ai appelé «learning our way out» (p. 35-36).

Cette longue référence permet de faire le point sur la différence entre les pratiques alternatives, d'une part, et la pratique relevant directement de la dimension métaphysique, d'autre part. Il arrive, en effet, d'avoir affaire ici au phénomène *des serviteurs qui se prennent pour le maître*²: on est tellement absorbé par l'effort du fondement théorique des pratiques, qu'on oublie souvent qu'il s'agit de simples instruments au service d'un objectif plus fondamental. La remarque vaudrait pour toute approche de transformation intérieure qui ne viserait pas un changement radical, une mutation, si je peux dire, mais qui se limiterait à une rééquilibration des conflits intériorisés, dans la plupart des cas, et pas du tout intérieurs. L'intériorité métaphysique est de nature diffé-

¹ Le texte cité est la version écrite d'une présentation orale faite par l'auteur lors du symposium sur l'approche biographique, qui a eu lieu à Magog en octobre 1994; ayant participé à ce colloque, je me rappelle que, *off the record*, Finger avait hasardé, comme issue de l'impasse épistémologique, un éventuel fondement sur le nouveau paradigme *scientifico-mystique*; mais il n'a pas voulu en dire plus. Étant donné la prédilection du conférencier pour l'École de Francfort, même en *blague* cette allusion me paraît significative.

² G. Mallasz, *Dialogues avec l'ange*, op. cit., p. 116.

rente, et c'était là un des thèmes de mes discussions et de mes dissonances au sein du LaboTIPE. Je ne nierais guère l'importance d'un *ménage psychologique*. Je rappelle que Constantin, parmi d'autres, le croit indispensable avant toute entreprise de développement métaphysique (cf. la structuration de son cours sur l'animation); autrement, pense-t-il, si on agit selon la logique de l'équation *méditation-médication*, c'est-à-dire si on recourt à l'approche spirituelle pour de simples raisons de nature correctrice, on risque d'avoir des complications encore plus graves. Si cela est vrai, est également vraie la position qui ne veut pas réduire la transformation intérieure à une simple question de travail psychotechnique.

En tout cas, et pour conclure, je serais tout à fait d'accord avec Josso (1991) qui croit nécessaire la présence d'une dimension spirituelle, à l'intérieur des sciences de l'éducation; cette dimension reste *incontournable dès lors qu'est postulée l'idée que ce qui fait l'humain – ou si l'on préfère l'auto-proclamation de notre humanité – se trouve dans une transformation consciencielle provoquée par mon être séparé et distinct dans l'espace-temps culturel et la dimension cosmique de mon être* (p. 78).

2.3 Les cygnes sauvages et les moineaux... ou... esquisse d'un modèle référentiel

*Et ce qu'il voulait donner,
il lui fallait d'abord le trouver.*

Hölderlin

Pour plusieurs gens, espérer qu'une pédagogie basée sur la dimension métaphysique pourrait s'avérer centrale, dans un système de formation des enseignants, serait se faire des illusions. Les principes de base d'une telle pédagogie, à savoir la vacuité, la dépossession et l'ignorance paraîtraient inacceptables et même ridicules à tout homme raisonnable qui opère dans un domaine où le *formel* est identique à l'obtention des résultats tangibles, portant le nom des *biens éducatifs* (connaissances, habiletés, attitudes, etc.). Comment transformer une propriété enregistrée déjà au nom de l'*avoir* en un champ relevant de l'ordre de l'*être*? Une telle transformation paraît impossible, puisqu'elle semble atteindre la formation à sa raison d'être. Se référant à la vacuité orientale (taoïste et bouddhiste) et faisant, de droit, usage de la licence poétique, White (1978) pense que les gens de ce métier (il les appelle des *pédagogues*) sont ceux qui résistent le plus à une telle approche; leur opposition est tellement rigide, qu'il serait

préférable de leur réserver la critique péremptoire que le maître Tchouang-tseu faisait au discours pédagogique de son époque:

Il refusait purement et simplement de gaspiller du temps et de l'énergie à discuter: «On ne peut pas parler du Tao à un pédagogue, son champ de vision est trop étroit» – et c'est probablement tout ce qu'il y a à dire sur la question (en laissant toujours, toutefois, la porte ouverte aux exceptions). Non que Tchouang-tseu fût hostile à la discussion en tant que telle..., il aimait simplement qu'elle eût lieu à un certain niveau, au sein d'un certain espace dans les écoles. Comme le dit une phrase taoïste: comment le moineau pourrait-il connaître les aspirations du cygne sauvage? (p. 167)

Voilà pourquoi, conclut White, en matière d'éducation ma politique est ornithologique: je compte sur un nombre croissant de cygnes sauvages. Mais pour le moment, ce sont les moineaux et les drontes qui prédominent (ibid.). Le fait d'avoir choisi, pour titre de la section en cours, cette phrase taoïste pourrait laisser entendre que je souscris tant à la constatation décourageante qu'à l'espoir exprimé par l'auteur cité. C'est peut-être vrai; en effet, je pense que, malgré la pénurie incontestable, il est possible de trouver aujourd'hui des formateurs qui mériteraient le nom des cygnes sauvages ou qu'ils essaient, du moins, de le devenir. D'ailleurs, si je n'avais pas une telle idée, je ne devrais guère entreprendre cette recherche. Bien entendu, je ne parle pas du désir, tout à fait légitime dans une certaine mesure, que ressent chaque éducateur d'être une sorte de gourou pour ses élèves ou étudiants, mais de la tendance qu'ont certains éducateurs et formateurs, élevés déjà à un autre niveau, à vouloir partager cette expérience avec leurs formés et apprenants.

Faire le portrait de tels formateurs universitaires, ainsi que définir l'autre formation des enseignants non pas comme une possibilité hypothétique, mais comme une réalité certaine et tangible, constituait les objectifs de la recherche. Pour leur exploration, j'avais établi une liste d'indicateurs qualitatifs ou de points de repère dont je parlerai dans le cinquième chapitre. Ici, j'aimerais me restreindre à quelques coups de pinceau, à quelques descriptions tirées d'ici et de là, qui m'ont semblé aller dans le sens que je donne à l'image de l'autre formateur. Je commence par ce que Zukav (1982) écrit à propos de son maître en taï chi, Al Huang, danseur du Wu li; à la question Qu'est-ce qu'un maître?, Al Huang a d'abord répondu: *Ce n'est que le mot que les autres emploient pour me désigner.* Mais comme le disciple insistait, la réponse a été complétée par une définition moins évasive: *Un Maître est quelqu'un qui a débuté avant vous* (p. 28)! Cette position s'appuie sur le paradoxe qu'un maître est vraiment maître dans la

mesure où il ne se reconnaît pas comme tel; finies donc l'expertise, l'autorité des diplômes et des titres, l'illusion de se croire savant; nous sommes tous des apprenants, et le seul avantage de l'éducateur est qu'il dispose de ladite expérience du parcours. Par conséquent, dans une relation de formation, le formateur est tout à fait conscient que le rôle du formé est essentiel, parce qu'il l'aide à mieux saisir le sens de ce qui est en jeu. Voulant souligner l'importance de l'élève, Plotin disait: *Si Porphyre ne me posait pas des questions, je n'aurais rien à dire*. Sans aucun doute, Porphyre était le meilleur disciple du philosophe, mais ce fait n'annule guère la base du principe: le maître ne fait que renvoyer le formé à lui-même, il est le miroir où ce dernier se reflète; c'est cela que disait un autre grand maître, qui ne se définissait pas en tant que tel, Krishnamurti: *Ce que je dis, ce que je fais ou ce que je suis ne vous serait d'aucune utilité. Tout cela n'est qu'un miroir. Regardez-vous dans le miroir. Regardez votre monde intérieur*. Citant et commentant ces propos du sage hindou, Fotinas (1996) écrit: *De l'élémentaire à l'université, tout bon enseignant doit agir auprès de ses élèves comme un miroir afin qu'ils se découvrent à travers les connaissances acquises par leur travail personnel. Le miroir doit être présent en classe; il doit constamment tourner de gauche à droite afin de permettre à chacun de se regarder* (p. 250).

Pourtant, si l'on assigne au maître (formateur et éducateur) un rôle de miroir passif, pourrait-on alors recourir encore au symbolisme du cygne sauvage? La réponse affirmative me paraît plus qu'évidente, du moment où l'on se rappelle comment on définit l'efficacité au sein de ce que j'ai appelé pédagogie de l'ignorance: plus le maître est centré sur lui-même, plus il est ouvert aux autres, plus il est disposé de comprendre ce qui se passe à l'intérieur de ses élèves et étudiants. Même s'il en est conscient, il n'intervient pourtant pas prématurément, mais il attend jusqu'à ce que le disciple s'en rende compte; le maître arrive quand le disciple est prêt, dit le proverbe oriental que j'ai déjà mentionné en parlant de ma propre évolution. Entre-temps, le maître travaille son propre cheminement, sa quête de qualité, son exploration du sens. Bien entendu, puisqu'il opère dans la formation, il doit maîtriser la matière qu'il a à transmettre, et il accomplit ce devoir avec le plus d'attention possible; car il sait que derrière ce qu'il enseigne se cache quelque chose d'essentiel, et ce quelque chose d'essentiel il doit d'abord le découvrir en lui-même, comme le poète mis en exergue le dit: *Et ce qu'il voulait donner, il lui fallait d'abord le trouver!*

Ce devoir, l'autre formateur l'accomplit de deux façons absolument légitimes, d'après plusieurs penseurs, et complémentaires même, selon d'autres (moi inclus): la voie de l'immanence et celle de la transcendance. Celui qui cherche l'essentiel à travers le champ disciplinaire dont il est expert suit la première voie, celle de l'immanence. C'est le chemin de l'artiste, du libre penseur, du chercheur en profondeur, de tout promeneur solitaire qui, en creusant de plus en plus profondément son art ou son champ disciplinaire, y découvre l'essentiel inhérent tant à la partie qu'à l'ensemble. Un tel résultat s'expliquerait bien par le principe du paradigme holographique, selon lequel, à un certain niveau de profondeur, on décèle le tout dans la partie et la partie dans le tout. Ce n'est pas par hasard qu'on attribue le titre de maître spécialement à un artiste, écrivain ou savant considéré avoir excellé dans son domaine, parce qu'il a touché à l'essentiel de son art ou de sa recherche. Devenant formateur, un créateur immanentiste agit de sorte que l'essentiel inhérent à son art soit présent dès son premier cours; ce faisant, il opère à la façon d'un maître de tai chi tel Al Huang, dont Watts, cité par Zukav (1982), décrit l'enseignement:

Il part du centre et non de la périphérie. Il propose une compréhension des principes élémentaires de son art avant d'entrer dans les détails méticuleux, et il se refuse à décomposer les mouvements du T'ai Chi en deux ou trois temps, ce qui transformerait le disciple en robot. La voie traditionnelle... est celle de l'apprentissage par cœur et elle laisse sur l'impression que de longues périodes d'ennui constituent la partie la plus importante de l'enseignement. Selon cette voie, un étudiant peut continuer d'apprendre des années durant sans jamais ressentir la substance même de ce qu'il fait (p. 28).

Je note, en passant, que Fotinas (1991a) a découvert un tel *apprentissage par cœur*, de longue durée, au sein de la pédagogie pratiquée au mont Athos, ce qui prouve qu'elle constitue une composante essentielle de toute éducation traditionnelle. Si un tel apprentissage n'est pas entièrement applicable en formation des enseignants, il prouverait au moins l'utilité de quelques vieilles habitudes pédagogiques comme la récitation, la mémorisation, la mimétique, etc., lesquelles, à leur origine au moins, ne devaient pas être de simples pratiques mnémotechniques, mais visaient aussi la création d'une sorte de vide menant à l'éveil intellectuel et, de là, à l'illumination spirituelle.

Mais *l'autre formation* est aussi une voie de transcendance, d'ouverture, de transdisciplinarité. Pour un enseignant universitaire, pour un formateur d'enseignants particulièrement, prendre le chemin de la transcendance signifierait premièrement essayer d'atteindre une certaine synthèse du point de vue tant épistémologique que

méthodologique, donc une synthèse des différentes méthodologies de recherche ou de traitement de l'information, une synthèse des différents traitements logiques, en d'autres mots. Une telle attitude signifierait aussi un changement de paradigme scientifique, c'est-à-dire un passage du paradigme newtonien audit nouveau paradigme holographique. De prime abord, on a l'impression qu'il s'agit d'une vision holographique horizontale, tandis que l'approche immanentiste mentionnée plus haut serait d'une verticalité étendue à l'infini. Pourtant, comme l'écrit Mus introduisant le livre de Vallin (1977), une telle *universalité horizontale se fonde à son tour sur une universalité de type vertical qui lui donne tout son sens* (p. 26). Par conséquent, l'éclatement des frontières disciplinaires ne conduit guère à une accumulation accidentelle des savoirs, mais à un dépassement de toute holographie linéaire qui, d'après Wilber (1996), contient une infinité de *holons*, étalés selon un sens d'étendue mais transcendés aussi suivant un ordre hiérarchique, qui crée ainsi le sens de profondeur. D'ailleurs, étendue et profondeur sont les deux axes de l'organisation du réel, c'est pourquoi on doit plutôt parler d'*holoarchie* que d'holographie; bien entendu, l'augmentation de la profondeur entraîne une diminution de l'étendue et vice versa.

Une telle position confirme le caractère de complémentarité de deux voies, dont je viens de parler. L'adopter montrerait qu'on se sent au seuil de *l'autre dimension*, qu'on déborde dans le nouveau paradigme qui est un paradigme *métaphysique*. C'est alors qu'on peut parler d'un vrai changement, en formation des enseignants, puisqu'on se sait face à face avec quelque chose d'essentiel qui influence non seulement sa vision scientifique mais aussi toute sa pratique pédagogique. Le formateur qui a touché à une telle vérité développe une vision différente du monde, c'est-à-dire une vision globale. Éventuellement plaçait-il son point de départ dans le paradigme newtonien, qui le tenait prisonnier dans un champ donné et clos de l'axe horizontal, où les règles et les lois gérant les phénomènes ne sont valables que pour ces phénomènes-là, à l'intérieur d'un système limité de références. Maintenant, après le changement, il déborde à d'autres règles du jeu, à d'autres lois qui régissent plusieurs champs spécifiques, qui montent à un niveau de généralité plus grand; il change donc sa vision du monde, la vision qu'il a de ses étudiants, de la connaissance, de la discipline, bref, sa vision de l'objet.

On pourrait prétendre que globalisme scientifique et holographie métaphysique ne font pas une seule et même chose; on aurait probablement raison de penser de la sorte; sauf qu'on devrait prendre en considération le fait que ce sont des scientifiques aujourd'hui qui parlent du réel en termes métaphysiques. Je me suis déjà référé, dans les pages précédentes, à cette tendance, que je développerai plus loin, et dont le message le plus important est que le travail de la science ne contredit plus ce sentiment d'intimité que chaque individu pourrait avoir avec une réalité qui le dépasse, avec quelque chose qui n'est pas exclusivement de l'ordre du physique, du visible, mais relève d'un niveau qu'on a pris habitude d'appeler métaphysique; et l'on pourrait dire qu'un scientifique, au sens vrai du mot, n'aurait aucune difficulté particulière de souscrire à la pensée bien connue d'Antoine de Saint-Exupéry: *L'essentiel est invisible pour les yeux!* Cette sentence voudrait, parmi d'autres, dire qu'il ne faudrait guère considérer comme source exclusive de la connaissance l'approche scientifique traditionnelle, basée sur les principes de l'expérimentation et de la vérification, ainsi que sur la linéarité des langages dont elle se sert afin d'interpréter le réel. Cela dit, on ne nierait pas que le sens critique est quelque chose qui vient certainement de la science.

Je n'oublie pas qu'il y a plusieurs manières de *voir l'invisible*, manières qui s'étendent de l'acception d'un fond infini des possibles, d'une matrice inépuisable analogue au réceptacle de formes platoniciennes, jusqu'à la croyance pure et simple à l'existence d'un monde aussi réel que le réel, peuplé d'entités immatérielles autonomes. On peut certainement s'imaginer que toute cette gamme de *prises sur l'absolu* se reflète dans les âmes de ces universitaires qui constituent l'espèce que, pour les besoins du discours, j'ai appelée *les autres formateurs*. On pourrait expliquer cette différenciation à partir de l'histoire personnelle, générationnelle et transgénérationnelle des uns et des autres, et même penser que cette *prise de conscience* personnelle constituerait la petite revanche de l'individuel sur l'universel, de l'infiniment petit sur l'infiniment grand. Indépendamment donc des préférences particulières, on sait qu'à travers toute cette polyphonie et cette hétéronymie, nous cherchons l'homophonie et l'homonymie d'un réel qui, malgré nos avancements miraculeux, ne cesse de nous échapper. Je parlerai plus loin de l'impossible définition de la métaphysique, de cette précarité irréparable que

nul autre qu'un poète tel Pessoa n'a su décrire d'une manière aussi bien dérisoire que tragique:

*Nous avons conquis le monde entier avant de sortir du lit;
Mais nous nous réveillons et le voici opaque,
Nous nous levons, et le voici autre ...*¹

Toutefois, un formateur des enseignants, de même que tout formateur d'ailleurs, qui aurait saisi jusqu'aux plis les plus secrets de son être cette précarité de la connaissance, ne se laisserait jamais s'en décourager, mais continuerait sa quête. Étant parfaitement conscient de la relativité de ses savoirs, il ne deviendrait jamais dogmatique, il garderait toujours ses distances, réservant à lui-même ainsi qu'à ses étudiants cette marge de liberté indispensable pour tout travail vraiment créateur. Un tel formateur ne saurait pas se déclarer partisan fervent et exclusif du paradigme éducatif dominant, qui tend à initier ses nourrissons aux seuls biens du rationalisme objectif, mais visera aussi l'autre paradigme qui, au dire de Sheldrake (1992), est *d'un genre plus large, ne se confinant pas au seul domaine intellectuel* (p. 193).

Suite aux réflexions précédentes, il me semble facile à comprendre qu'il n'existe pas un seul type de formateur à tendance métaphysique; il existe, par contre, maints signes de reconnaissance. Pourtant, là aussi l'opération n'est pas facile; il faut être attentif, parce que, dans la plupart de cas, les monnaies sont fausses et les apparences trompeuses. *That prof going by on his bike is the one who teaches the weird courses!* Un tel témoignage étudiantin pourrait signifier beaucoup de choses, comme Evans (1993, p. vii), le professeur désigné, l'explique lui-même: dans son cas, le magique viendrait peut-être non seulement du fait qu'il parle de spiritualité dans ses cours ou qu'il tient un *workshop* – un atelier *fin semaine* – sur la base de la méditation, mais qu'il s'occupe aussi d'une série de thèmes (existence, mort, sexualité), selon une approche où le vécu, l'expérience occupe la première place, et la théorie la seconde. Faire une place au vécu signifierait qu'on ne peut pas parler de théories ou des œuvres littéraires, par exemple, avant que l'étudiant vive lui-même le fait de la création littéraire. Bien sûr, tout cela pourrait bel et bien n'être qu'une approche alternative destinée au simple captage de l'intérêt de l'étudiant (cf. la *captatio benevolentiae* de la pédagogie scolastique), sans lequel aucun apprentissage n'est possible; néanmoins, si l'essentiel fait défaut, si l'objectif se limite à

¹ Cité par Judith Balso, «Pessoa. Nous reconstruire, sans idéal ni espérance». Dans *Artistes et philosophes: Éducateurs?*, p. 141.

un produit mesurable selon les grilles évaluatives ordinaires, tôt ou tard, les jeux perdront leur effet bénéfique, et les motivations, les exercices, etc., se transformeront en travaux forcés.

Mais quel est cet essentiel au service duquel se vouerait un *autre formateur*? Si celui-ci se croit en mesure d'en donner une définition satisfaisante, cela serait une bonne raison pour l'exclure de la liste des formateurs en question; la sentence orientale sur ce point ne laisse point de doutes: *Celui qui ne sait pas en parle, tandis que celui qui sait se tait!* Pourtant, si l'autre formateur ne parle pas, il agit; car, il connaît que si l'*absolu* ne peut être défini comme tel par des mots, *il* pourrait quand même être saisi dans le contenu le plus concret, donc quand *il* est pratiqué; il suffirait, pour cela, qu'on dispose d'une conscience élargie, et qu'on prenne un engagement tenace et permanent.

2.4 En guise d'épilogue: définition d'orientation de l'autre formation

Être du bond, non du festin, son épilogue.

René Char

Décrivant ce qu'il appelle *la pédagogie transpersonnelle à l'université*, Fotinas (1994) nous donne l'essentiel de ce que pourrait être l'autre formation des enseignants. À sa suite, je pourrais définir l'éducation/formation à tendance métaphysique, comme

un événement extraordinaire qui émerge sur le terrain de la classe (son lieu naturel d'appartenance) qui se développe sous les yeux d'une conscience élargie, qui se compose des dimensions «magnifiques» hors des limites imposées par notre logique opératoire, qui se projette hors de l'espace, du temps et de la causalité et fait éclater son état matériel, visible à nos yeux et audible à nos oreilles (p. 484).

Dans cette définition, je retrouve quelques traits essentiels de l'autre formation: elle consisterait en une attitude globale et mystérieuse, pouvant s'analyser en une série d'interventions particulières, sans perdre pour autant son caractère universel et indescriptible, sa nature d'élan et de *bond*, au dire du poète mis en exergue.

On sait que les variables du temps, de l'espace et de la causalité ne sont que des modes d'opération mentale, et que tout autre paramètre matériel n'entre dans un système de formation que pour être dépassé; non qu'au sein d'une telle pratique de formation on dédaigne les variables ci-dessus; au contraire, plus on est intégré, plus on respecte objectifs et buts, horaires, conditions matérielles, frontières disciplinaires, applications, médias, etc. Ce faisant, on veille à ce qu'on distingue les *fins* des *moyens*, se souvenant

du conseil du Christ, repris par Fotinas (1993a): *Ce qui est à César qu'il soit rendu à César...*, de même qu'on doit rendre à Dieu ce qui lui est dû (p. 67). Certes, le besoin du partage de l'expérience étant essentiel pour la présence de *l'autre dimension*, on pourrait supposer que, par principe, tous les vrais *métaphysiciens* sont aussi de vrais éducateurs, du moment où ils sont préoccupés de trouver la meilleure façon de faire passer leur message. On sait pourtant que là aussi il existe des exceptions qui confirment la règle; on dirait même que les exceptions dépassent tellement la règle qu'elles se substituent à elle. En tout cas, en ce qui concerne les praticiens de formation, je pourrais dire que ceux qui, au nom d'une expérience supérieure, font n'importe quoi dans leurs ateliers et leurs cours, ont peut-être *l'autre dimension*, mais ils ne sont pas des formateurs ou des éducateurs disposant d'une telle dimension.

D'autre part, l'éducation ou la formation à tendance métaphysique ne saurait constituer une propriété exclusive de quelques sectes plus ou moins suspectes, de quelques maîtres spirituels, séculiers ou non; au contraire, elle s'identifie avec la formation fondamentale de l'être humain, c'est pourquoi elle a droit de cité à tous les niveaux éducatifs, niveau supérieur compris, où elle pourrait se développer en pleine harmonie avec le travail scientifique. Fidèle à sa conception (une de ses *constantes*) qui fait de l'Éducation une entité à part, Fotinas (1993) parle des facteurs intervenant dans un processus de formation comme d'autant de composantes de ce *magnifique événement* qu'est l'éducation transpersonnelle: tout y paraît important, rien n'est à négliger ou à jeter. Cette position vient certainement de la vision holistique, mais il ne faudrait pas se tromper. Si, par exemple, au sein d'un cours portant le titre *Langage cinématographique en situation d'apprentissage*, parmi d'autres idées *sauvages*, on propose aux étudiants de *faire l'amour à la caméra*, cela pourrait signifier sympathiser avec elle, afin de mieux la connaître et l'utiliser (j'allais écrire la *manipuler*, je me suis pourtant retenu pensant au sens péjoratif du terme), afin de comprendre surtout que ce *machin-là* fait partie du *centre opérant* d'un système pédagogique avec la totalité de son être, qu'il participe donc tant au réel médian (matériel et culturel) qu'au monde *métaphysique*, en tant qu'objet de réflexion, ou, mieux, de méditation, en tant que point de référence à l'univers ainsi qu'à l'homme. Par conséquent, essayant de garder l'équilibre entre l'objet-système extérieur et le sujet-système intérieur, Fotinas voudrait nous préserver du danger de nous verser vers un culte du sujet, vers un solipsisme aussi nuisible que

l'objectivisme le plus poussé. La transcendance de l'objet se fait certes par le sujet, mais au bout de cette transcendance (à l'autre bout de la caméra!) le sujet ne se reconnaît plus comme tel, puisqu'il a perdu son statut *egoïque*, en devenant sujet transpersonnel et impersonnel, transobjectif et trans-subjectif à la fois.

Il y a certes d'autres façons de comprendre le caractère métaphysique de l'acte de former et d'éduquer; on pourrait, par exemple, penser que l'autre dimension existe, qu'elle est potentiellement présente dans chaque élément participant, sauf qu'elle doit chaque fois être actualisée. Pour ce faire, il faudrait qu'elle se réalise d'abord au niveau de personnes, au *centre décisionnel*, selon une expression de Fotinas. Or, étant donné l'état actuel de nos systèmes éducatifs, qui des personnes y entrant (administrateurs, formateurs, formés) prendra l'initiative d'une telle actualisation? Si on procède suivant le mode de l'exclusion, on ne doit pas attendre grand-chose ni des administrateurs ni des étudiants. Malgré l'ouverture à des questions pédagogiques et, je dirais, métaphysiques, dont font preuve aujourd'hui certains administrateurs, la politique officielle, dans le meilleur de cas, et celle de la tolérance, si ces *hérétiques*, ces *sorciers* ne dérangent pas trop. Quant aux étudiants, ils sont tellement déformés par leur éducation antérieure, que vouloir les *initier* aux valeurs d'une autre formation semblerait peut-être leur proposer un voyage dans les étoiles. Par conséquent, il ne reste que les enseignants, les formateurs des formateurs principalement, qui pourraient entreprendre une introduction des éléments métaphysiques dans l'enseignement supérieur.

Malgré le ton pessimiste des lignes précédentes, je sais qu'une perspective *initiatique* aux connaissances relevant de cette *science de l'être* qu'est la métaphysique, au sens large du terme, commence déjà à fleurir; et cela, non pas seulement ailleurs, dans des pays lointains, mais ici(te!), chez nous, dans nos universités québécoises et canadiennes. Certes, on prétendra qu'il ne s'agit encore que des ébauches; néanmoins, les exemples se multiplient à un rythme très significatif. Je mentionne quelques cas, à titre indicatif: à part le cours de Constantin sur le développement de soi en milieu éducatif (cf. Henri, 1997), Louise de Broin (1995) avait créé, à l'Université de Sherbrooke, un cours de *Pédagogie holistique* dont elle nous décrit le but:

proposer une démarche de croissance personnelle pour amener... les participants à développer une vision globale de la personne et de son environnement et à faire des liens entre les différents

niveaux de conscience. Le modèle utilisé s'inspire des principes de la psychosynthèse qui est une approche intégrative du développement humain et qui vise à intégrer toutes les composantes tant personnelles que spirituelles de l'être humain (p. 20).

Maurice Legault (1995), professeur du Département d'éducation physique de l'Université Laval, donne un cours titré *Transformation intérieure et Pratique éducative en milieu naturel*, où, entre autres, un rituel emprunté à la sagesse amérindienne et constituant une vraie initiation à la nature occupe une place prépondérante; cela, en liaison étroite avec les pratiques éducatives auxquelles sont destinés les étudiants et futurs enseignants de cette spécialisation. Je rappelle que le même universitaire, en collaboration avec un autre professeur, a créé un cours d'*analyse des pratiques éducatives*, d'après Argyris et Schön, mais où la spiritualité joue un rôle important. Je pourrais donner d'autres exemples, mais, faute de place, je me limite à évoquer que nous trouvons plusieurs éléments spirituels dans des modèles pratiqués largement aujourd'hui dans nos universités, tels les méthodes des *histoires de vie*, de *transformation intérieure*, de *psychosynthèse*, de *bioénergie*, etc. Lors du 66^e Congrès de l'Acfas (1998 p. 252), et devant un public constitué exclusivement de *scientifiques*, les représentants du *Réseau québécois du Transpersonnel* osaient témoigner de leur message défini comme un mouvement intérieur *entre science et conscience*, appliqué aussi bien en psychologie qu'en éducation avec des résultats satisfaisants. Enfin, d'un point de vue général, le postulat d'une éducation de qualité revient de plus en plus souvent aux lèvres des personnes qui viennent de tous les milieux impliqués: professeurs, chercheurs, décideurs divers, mais aussi enseignants, parents, étudiants. Souscrire au postulat de la qualité, c'est un peu convoiter l'autre rive.

C'était sur de telles constatations que j'ai appuyé mes espoirs quant à la possibilité de trouver des formateurs qui pourraient devenir les *sujets* de la recherche. L'exploration ne m'a pas déçu, comme j'aurai l'occasion d'expliquer dans la suite.

3 Comment faire une *recherche sans recherche...* *ou... la quête d'une méthodologie alternative*

*Méthode, Méthode, que me veux-tu?
Tu sais bien que j'ai mangé du fruit
de l'inconscient.*

Jules Laforgue

3.1 Chercher autrement...

Quand j'ai commencé le travail, les grandes lignes de ma méthodologie étaient déjà tracées: j'allais mettre sur pied une recherche exploratoire, d'approche phénoménologique et de méthodologie qualitative, avec le récit de vie (ou récit de pratiques) en tant qu'instrument de collecte des données; j'avais alors l'impression que, de ce côté-là, *les jeux étaient faits!* Dans mon *devis de recherche*, j'ai essayé de justifier ce choix avec des arguments tirés de manuels disponibles, qui donnent des informations plutôt générales et plus ou moins théoriques, sans lier directement problématique et méthodologie. C'est au cours de la gestation du projet que je fis la constatation qu'on ne peut pas séparer les deux volets qui coopèrent à la réalisation de tout projet de recherche.

Le point décisif dans l'évolution de ma vision méthodologique fut sûrement la prise de conscience du fait que je ne pouvais plus me garder à l'abri de ce que je me proposais comme champ d'exploration; la voie de mon implication dans le projet de recherche paraissait alors ouverte. Certes, il n'y a pas de recherche sans implication, et dans les méthodes les plus objectives, nous dit Lerbet (1993), le chercheur, même sans (se) l'avouer, y participe: *on cache de combien il est partie prenante dans son étude* (p. 25, n. 3). Le problème serait alors de savoir, chaque fois, de quelle sorte d'implication s'agit-il exactement.

En ce qui concerne mon implication dans la recherche, j'ai cru qu'il serait plus convenable de la présenter en même temps que mon exploration théorique dans le domaine, d'où sortent quelques éléments considérés indispensables à la compréhension du modèle retenu et de l'usage que j'en fais.

3.2 Déblayer le terrain, en vue du choix de méthodologie

3.2.1 Entre deux paradigmes

Normalement, la méthodologie est un moyen que le chercheur se donne afin de faire progresser sa problématique; elle lui dicte les voies qu'il doit suivre pour atteindre ses objectifs de recherche, telles que la découverte ou la mise en valeur d'une ou de plusieurs connaissances particulières, la construction d'un modèle, etc. En tant que branche disciplinaire, la méthodologie étudie les méthodes de recherche propres à chaque science particulière, ou encore elle construit des modèles méthodiques qu'elle met à la disposition des chercheurs qui peuvent les adapter aux conditions spécifiques de leur domaine. En général, on pense que la méthodologie joue un rôle instrumental, avis confirmé par la constatation que plus claire et mieux établie est la position du problème de recherche, plus appropriée et mieux fondée s'avère la méthode utilisée.

Cela dit, on n'ignore pas qu'une méthodologie digne de ce nom a son mot à dire sur l'ontologie et l'épistémologie dont elle se réclame, car elle inclut, elle aussi, une certaine vision de la réalité, renvoyant, selon le langage de la science, un paradigme. En effet, comme Morin (1993) le remarque, la méthodologie relève toujours *de la paradiigmatologie, c'est-à-dire des principes qui vont gouverner l'esprit lorsqu'il va aborder un problème de connaissance* (p. 335). *Paradigme* veut exactement dire cela: vision du réel et des moyens cognitifs mis en œuvre. Cette position vaudrait non seulement pour les deux grands *paradigmes* méthodologiques, le quantitatif et le qualitatif, mais pour toute approche particulière qui se réclame d'une science correspondante; c'est ainsi qu'on parle, par exemple, d'une science *eidétique*, ou, plus particulièrement, d'une science réflexive et d'une science-action, en tant que théories préalables aux méthodologies respectives.

Il est communément admis que depuis son apparition, dans les temps modernes, la science, basée sur une ontologie formelle, d'inspiration cartésienne, s'est consacrée à un travail minutieux et interminable, afin d'établir des réseaux de relations (ou de *chaînes de raisons*, selon Descartes), au sein de l'univers physique et conceptuel. Un phénomène assez paradoxal a été le résultat de cette évolution: les mêmes principes ontologiques sont à l'origine des méthodes appliquées tant par les sciences dites pures, comme la

logique ou la mathématique, que par les sciences expérimentales. En effet, grâce à ce principe relationnel, les sciences expérimentales se sentent en mesure de réaliser des observations démontrables et vérifiables et, en combinant analyse et synthèse, de définir des rapports constants qui existent entre les faits observés; formuler ces rapports en types mathématiques, statistiques, etc., constitue la tâche terminale. Ce faisant, les sciences croient qu'elles s'assurent contre tout danger de subjectivisme lequel, dit-on, caractérisait l'ère préscientifique.

On sait que cet idéal ontologique et épistémologique-méthodologique est véhiculé par le paradigme quantitatif, qui domine non seulement les sciences exactes mais aussi, et même plus, les sciences humaines. Pourtant, depuis déjà très longtemps l'homme savait que le réel ne saurait se réduire à un simple système de relations et qu'il comporte des éléments que nous pouvons identifier, même s'il nous est impossible de les repérer ou de les mesurer selon les méthodes expérimentales. Le repérage de ces éléments qualitatifs a sollicité l'établissement d'une méthodologie générale analogue, qui pourrait se spécialiser ensuite, afin de faciliter le travail de chaque domaine disciplinaire particulier. C'est ainsi qu'est né, surtout à partir de la phénoménologie contemporaine, le paradigme qualitatif qui présuppose un retour de l'esprit sur lui-même et, par conséquent, un certain degré de subjectivation. Pour échapper à un tel danger, et comme elle ne dispose de preuve ni mathématique ni expérimentale, la recherche qualitative essaie de mettre sur place un ensemble de *critères de rigueur*, selon une expression de Savoie-Zajc (1989).

J'aurai l'occasion de parler plus largement de ce changement paradigmatique, dans le chapitre suivant. Je me limite donc à signaler ici que, pour certains méthodologues, il existe une incompatibilité fondamentale entre méthodologies quantitatives et méthodologies qualitatives; par exemple, Deslauriers (1991, p.1) pense que les deuxièmes constituent l'*autre voie* par rapport aux premières. Par contre, suivant d'autres auteurs, tels Miles et Huberman, cités par Lessard-Hébert et al., (1990), *les deux approches de recherche... représentent un continuum épistémologique et non une dichotomie* (p. 35). Cette position a sa valeur, il faudrait pourtant préciser dans quel sens exactement doit-on comprendre cette continuité.

En effet, pour plusieurs théoriciens et praticiens en recherche qualitative, le point de convergence entre approches subjectives et données expérimentales constitue un terrain

de constructions rationnelles et des sophistications exagérées qui paraissent être l'autre visage de la quantification. Il faudrait donc essayer de mettre différemment en rapport les deux paradigmes.

3.2.2 La phénoménologie comme approche subjective

On a cru que la phénoménologie est la vraie approche alternative par rapport aux méthodes quantitatives parce qu'elle se veut différente non seulement de ces dernières mais aussi des méthodologies qualitatives qui – je viens de le dire – ne sont que de simples procédés logicothéoriques. Toutefois, vouloir se libérer du souci de garanties formelles et opératoires n'est pas une décision facile; Hamein (1993) a le courage d'avouer qu'il a eu un tel sentiment de libération, quand, au cours de son évolution scientifique, il a pu se mouvoir d'une approche purement quantitative/positiviste à une approche qualitative de tendance épistémologique d'abord positiviste (piagétienne) et, finalement, phénoménologique (rogérienne).

La montée de la vague phénoménologique s'explique bien par le fait qu'elle nous permet d'analyser, d'une manière aussi précise et rigoureuse que les méthodes scientifiques, toutes les formes de l'expérience humaine, sans nous obliger en même temps de suivre des démarches purement positivistes. Pourtant, dans sa lecture exclusivement philosophique, au moins, l'approche à l'étude court le danger de se voir verser dans une subjectivation pure, car, dit-on, à la fin de la *réduction eidétique*, le sujet, au lieu de rencontrer l'objet, se rencontre lui-même.

L'application de cette approche en sciences humaines, et, conséquemment, en sciences de l'éducation, se doit principalement à la psychologie phénoménologique développée surtout par Giorgi. Deschamps (1993) remarque que, tout en s'inspirant abondamment de la philosophie de Husserl, la phénoménologie psychologique n'adhère pas au concept du moi transcendantal (par lequel on dit que le philosophe en question rejoint finalement Kant); par conséquent, elle échappe au subjectivisme husserlien et se limite à appliquer le principal mode d'opération de cette philosophie (réduction eidétique), dans le but précis d'étudier les divers phénomènes tels qu'ils se présentent à la conscience, une

conscience qui se vide de tout contenu et de tout automatisme afin de mieux saisir le sens.

Des études et des recherches psychologiques, l'approche phénoménologique a été transférée dans les sciences sociales et humaines, où, d'après Fotinas (1983), elle a trouvé sa pleine application dans le type de la méthode ethnographique qui *se concentre à la recherche du sens* (p. 6). Et puisque la méthode ethnographique s'étend à toute une gamme typologique de recherches incluant observations participantes, recherches-action et recherches-formation, ou généralement implicatives (le pluriel indique qu'il y a plusieurs nuances), on pourrait dire que tous ces types de recherche sont plus ou moins phénoménologiques. Malgré leur origine différente (anthropo-sociologique ou psychologique), toutes ces méthodes présentent à peu près la même morphologie et la même technique.

Parlant de la recherche-action et de méthodologies voisines (observations participantes, recherches-formation, etc.), Ardoino (1988) soutient que celles-ci posent le principe d'une *alternative épistémologique et non pas seulement méthodologique* (p. 78). Cette alternative est l'approche phénoménologique, où on distingue entre *phénomènes que l'on transforme par construction en faits scientifiques*, et les *données beaucoup plus complexes correspondant à des pratiques sociales et sur lesquelles on va travailler en se travaillant du même coup soi-même, individuellement et (ou) collectivement* (ibid.). La différenciation des recherches en question et d'une phénoménologie-science des *faits* viendrait tant de l'application de la méthode à des pratiques relevant d'organismes vivants, et beaucoup plus de *personnes*, supposés non analysables ni conceptualisables totalement, que de l'implication, individuelle ou collective, du chercheur lui-même.

Je parlerai de cette implication un peu plus loin; pour le moment je vais clore la brève présentation des études concernant l'approche phénoménologique par une référence à leur utilisation au sein des recherches en éducation, où, selon Laferrière (1990), le précepte husserlien repris par Giorgi, *To go back to the things themselves...*, est interprété de la manière suivante:

aller où, dans le quotidien, enseignants et élèves vivent différents phénomènes dans des situations réelles... Ici comprendre de manière scientifique signifie pénétrer le monde privé de l'expérience consciente, son cadre interne de référence et la vue de la réalité qu'a le sujet... La prédiction et le contrôle deviennent alors des conséquences de l'activité scientifique de recherche plutôt que d'en être des éléments essentiels de définition (p. 112).

D'après ma compréhension des choses, toutes ces approches méthodologiques essaient de faire converger, dans un plan unique, les données expérimentales et les conceptualisations phénoménologiques; mais comme elles ne peuvent recourir ni aux preuves empiriques ni aux calculs mathématiques, elles pensent qu'elles s'assurent de l'objectivité en élargissant leur subjectivité et en la partageant avec d'autres intervenants à la recherche. Ainsi, conditions ontologiques et épistémologiques prises en considération, on pourrait parler de production de savoir, comme l'écrit Savoie-Zajc (2000), *dans la mesure où le sens attribué à la réalité est vu comme étant construit entre le chercheur, les participants à l'étude et même les utilisateurs des résultats de la recherche (p. 176).*

La question est de pouvoir trouver un moyen de faire converger sur un plan unique les deux aspects d'une recherche, l'objectif et le subjectif, sans être obligé de doubler ou de tripler la subjectivation; en d'autres mots, de voir si nous pouvons trancher sur l'empirique et le spéculatif au moyen d'un troisième terme.

3.2.3 Le défi existential

L'application de l'approche phénoménologique dans des recherches portant sur des phénomènes complexes tels les faits sociaux a rendu indispensable l'élargissement du champ d'études, afin d'y inclure le *Je* existentiel (ou *existential*, selon le langage de Heidegger). Par cette ouverture, on a ajouté et mis en valeur le principe de *l'intentionnalité* plutôt que celui de *l'intuition des essences* visée par la *réduction eidétique*.

Bien sûr, ce changement méthodologique n'a pas été sans rapport avec la nouvelle vision du réel, telle qu'elle résultait de l'esprit probabiliste et relativiste ainsi que de la pulvérisation de l'objet, avancée par la nouvelle science et surtout par la physique quantique. Après l'avènement de cette nouvelle ontologie/épistémologie, on a pu parler

des *sciences de l'imprécis*, d'après Moles (1990), non seulement dans le camp des sciences humaines, mais aussi et même plus dans celui des sciences appliquées.

Cet élargissement des fondements du sujet en recherche et du champ de son exploration se retrouve surtout dans les thèses de Barbier sur la recherche-action ainsi que sur l'approche transversale en sciences humaines. Partant de la forme classique et plutôt objective de ce type de recherche, connu déjà par le public francophone de l'Amérique grâce aux travaux du professeur André Morin (1986, 1992), l'universitaire français ci-dessus a construit un modèle de *recherche-action existentielle*, qu'il a récemment complété et présenté comme une approche nouvelle, par rapport à l'ancienne recherche-action de tendance positiviste. Les schèmes conceptuels proposés par Barbier (1996), les *concepts-carrefours*, comme il les appelle, d'une portée dépassant, à mon avis, les limites de la recherche donnée, sont: la *complexité*, l'*écoute sensible* et *multi-référentielle* (qui inclut l'élément d'une présence méditative à l'instar de la spiritualité surtout orientale), le *caractère collectif* de la recherche et de l'écriture, le *changement*, la *négociation* et l'*évaluation* (de nature pourtant *mytho-poétique*), le *processus d'origine* et de *logiques multiples*, l'*autorisation noétique*, enfin, qui signifie *devenir le propre auteur de son développement au sens large du terme* (p. 81). Tous ces concepts se croisent avec deux autres courants-carrefours, à savoir ceux de l'écologie humaine et de l'implication.

On pourrait dire que dans le modèle méthodologique proposé par Barbier on retrouve les paramètres d'une approche globale qui essaie de combiner les données sensibles ou empiriques, les connaissances scientifiques, les intuitions philosophiques et les autres données de l'expérience humaine. L'intention est bien de libérer les sciences sociales et humaines des méthodologies déshydratées, en faisant une place à tout ce qui pourrait transformer la science en art: l'imagination, la créativité, l'invention. La question est de savoir si une telle panoplie de sources d'inspirations peut être sollicitée à tout chacun.

3.2.4 L'aspect méditatif et la quête du modèle alternatif

En effet, si tout chercheur ne peut pas prétendre à des réalisations créatrices de qualité supérieure, il dispose au moins d'une intuition fondamentale au moyen de laquelle il

pourrait jeter un pont entre l'expérimental et le spéculatif, l'empirique et le théorique, dans une approche globale compréhensive plutôt qu'extensive. Cette intuition fondamentale, dont il sera question dans le chapitre suivant, Barbier l'appelle, aux sillages de Krishnamurti, *autorisation noétique*, et même s'il ne lui réserve pas expressément la place centrale, vu ses prédilections orientalistes, on dirait qu'il la considère comme une condition *sine qua non*.

Faire entrer dans les paramètres d'un processus de recherche l'élément méditatif serait dépasser le dualisme du sujet transcendantal et du *Je* existentiel. En tout cas, l'intrusion d'un tel esprit dans une opération mentale, telle la gestion d'une recherche, n'est plus tenue pour un acte de provocation. Josso (1991) parle d'un *Tai-chi* du formateur/chercheur, Héту (1986) y voit une voie de rénovation tant pour la recherche en éducation que pour la formation, Ouellet (1990) essaie de l'intégrer dans un *Guide de chercheur*, à travers quelques aspects de la pensée *zen*; Deschamps (1983), enfin, établit un rapport entre technique de créativité et technique d'éveil spirituel (*zen*), au sein d'une activité de formation qui a pourtant des affinités avec un processus de recherche.

Bien entendu, au sein d'un contexte méthodologique, le terme *méditation* doit être pris dans son sens le plus courant, à savoir une réflexion profonde et longue. La méditation exprime plutôt une attitude découlant du principe de l'existence d'une résonance fondamentale dont dispose le chercheur, comme tout homme d'ailleurs; à proprement parler, elle n'est pas une réflexion sur l'objet de la recherche, elle ne peut pas se substituer aux instances de cette dernière; elle est *de l'ordre des contrôles cybernétiques*, remarque Morel (1976), elle est *contrôle du contrôle* (p. 247). Pourtant, il ne faudrait pas s'imaginer qu'on doit installer un juge de plus, un *sergent-major*, au sein de la recherche, car l'esprit méditatif puise sa rigueur à son attitude de nonchalance plutôt que de zèle. Elle ressemblerait à l'identification absolue de l'observateur, de l'observation et de la chose observée, selon Krishnamurti (1988): *c'est une réalisation, ce n'est pas une affirmation verbale, c'est un mouvement réel*, explique le sage indien; *l'intention* devient alors *attention*, et celle-ci

implique être présent, c'est-à-dire écouter, entendre, voir, avec tout votre être, avec votre corps, avec vos nerfs, avec vos yeux, avec vos oreilles, votre esprit, votre cœur, totalement. Et dans cette attention totale – où il n'y a pas de division – vous pourrez faire tout ce que vous voudrez... (p. 64).

Abordant d'un tel point de vue la question de la méthode, on pourrait dire qu'il est finalement possible de faire une *recherche sans recherche*, comme le titre du chapitre en cours le suggère; l'habileté supplémentaire que constitue ce lâcher-prise est une orientation qui jaillit de l'être total du chercheur, de son corps et de son esprit; *cerveau compris* (ibid.); c'est une habileté acquise dans le silence et opérant dans le silence, de même...

qu'en regardant un très bel arbre, un nuage plein de splendeur et de lumière, il vous faut regarder d'une façon complète, silencieuse, autrement vous ne regardez pas directement, vous regardez ayant en vous une image quelconque... , vous ne regardez pas vraiment, vous regardez l'image plutôt que le fait (ibid.).

Mais comment proposer un tel procédé silencieux pour un travail qui se fait principalement par la langue et a besoin d'une interprétation? Pour Krishnamurti, il n'y a pas de doute: plus il y a de la qualité dans le silence, plus l'expérience est profonde, plus la compréhension s'avère meilleure, plus la verbalisation devient authentique. Partant d'une perspective toute proche de celle de Dewey, Shusterman (1994) paraît aussi accepter un niveau de compréhension et d'expérience antérieur à l'interprétation, situé *en quelque sorte au-dessous d'elle, bien que sa signification ne soit pas celle d'un fondement* (4e de couverture). Même si l'auteur cité se réfère à des courants de pensée bien connus, comme l'universalisme herméneutique, la déconstruction (Derrida), ou certains aspects du pragmatisme contemporain (Rotry), l'essentiel de sa critique n'est pas sans rappeler les thèses de Krishnamurti, dans la condamnation de ces théories qui ne prêtent pas attention au corps, à l'expérience immédiate et muette, *et à tout ce qui, sans être totalement indépendant du langage et de l'interprétation, se situe dans une dimension non linguistique et non discursive* (ibid.).

Les manques de telles approches interprétatives constitueraient autant d'*actes manqués de recherche*, selon l'expression du livre éponyme de Lourau (1994), qui se réclame lui aussi de Dewey. La seule réticence envers ce courant pragmatiste concernerait le sens du terme expérience que je prendrais plutôt dans l'acception de James, c'est-à-dire plus près du sens mystique du terme que de celui d'une simple expérimentation empirique.

3.3 Types et modes de l'implication

Au début du chapitre, je notais que, d'une manière ou d'une autre, on ne peut faire fi de la présence du sujet aux instances de la recherche: suivre le processus dans toutes ses implications, le vivre, voir comment l'esprit a fonctionné tout au long de ce travail ou comment il est arrivé là où il se trouve, tout cela constitue un élément particulièrement formateur. Pourtant, autre chose est cette réflexion seconde sur le travail s'accomplissant au fur et à mesure de l'exploration, et autre chose semble être l'engagement conscient du chercheur dans l'affaire. Cet engagement voulu et formel amène à certains types de recherche, où la formation ou l'autoformation du chercheur s'énumère parmi les objectifs de la recherche, si elle n'y passe pas pour le but principal. Étant donné que ma méthodologie se réclame, de près ou de loin, de ces types de recherche, je vais en parler plus longuement.

3.3.1 L'art de se former à travers une recherche: la recherche-formation

L'élément formateur constitue la préoccupation exclusive d'un ensemble de modèles de recherche qui sont groupés sous le nom de *recherche-formation*. Tandis que la méthodologie de la recherche-action est de provenance psychosociale, le nouveau courant méthodologique a pour origine le domaine de l'éducation permanente, de la formation des adultes, de la formation professionnelle, de l'andragogie, etc. Le principe du changement est beaucoup plus présent comme objectif de ce type de recherche, c'est pourquoi on ne parle pas seulement d'une formation, mais aussi d'une transformation. Comme l'écrit un des pères-fondateurs de ce modèle, Pineau (1985a), la recherche-formation est *une méthodologie d'engagement des chercheurs dans une pratique de changement individuel et collectif* (p. 153). Le collectif prend ici deux sens: d'abord qu'il n'est pas possible de parler d'autoformation sans penser aussi à une hétéro- (ou allo-) formation ainsi qu'à une écoformation, c'est-à-dire à une référence à des unités plus englobantes qui vont jusqu'à la vision holiste ou *hologrammatique*, d'après Morin. En culture de recherche-formation, cela signifie que le chercheur est le centre des translations extérieures et intérieures, et que son mérite serait d'arriver à équilibrer le dehors et le dedans dans un ensemble harmonique et authentique. Mais le caractère

collectif de la méthodologie en question vient aussi du fait que le chercheur est en même temps praticien, et qu'il peut par conséquent appliquer dans sa pratique les changements émergents, afin de nourrir sa réflexion, d'une part, et communiquer, ou plutôt partager avec son public (coparticipants, étudiants, élèves) les bienfaits de sa transformation, d'autre part; car on suppose que le changement va toujours vers une direction non seulement nouvelle mais perfectionniste.

Tous les représentants de la recherche-formation n'ont pas les mêmes fondements théoriques. Honoré (1992) s'inspire de l'existentialisme philosophique, et plus particulièrement de la pensée de Heidegger; Pineau (1985; 1985a, etc.; cf. Références; Galvani, 1991) s'inspire du courant bio-épistémologique, représenté par Morin, mais aussi de la pensée philosophique de Gusdorf et d'autres; son approche est liée plus étroitement aux pratiques de *l'histoire de vie*, dont je parlerai un peu plus loin. Dans sa thèse de doctorat portant le titre suggestif *Cheminer vers Soi*, Josso (1991) énumère un tas de sources occidentales de préférence, sans omettre de signaler son intérêt pour la pensée orientale. Quant aux universitaires montréalais qui ont du goût pour ce type de recherche (ils constituaient un groupe à part qui s'activait autour du LaboTIPE), ils font preuve d'une largeur d'esprit et d'une approche éclectique. Hamein (1994) s'est efforcé de systématiser la recherche-formation se référant tant au courant *heuristique* américain (Moustakas, Craig) qu'au courant européen de la recherche-formation (Pineau-Josso). Héty (1986) s'occupe plutôt de la formation par la pratique, s'inspirant de la bio-épistémologie d'Edgar Morin (1986), mais aussi de la spiritualité orientale et de l'approche holistique. Enfin, Gingras (1979) lie étroitement le processus de formation avec celui de la créativité dont elle explore les richesses, depuis bien longtemps, chez un auteur de l'envergure de Valéry; elle est bien attachée au courant de la psychosynthèse, mais sa pensée se nourrit de toute source authentique (spiritualité chrétienne, pratiques d'écriture dans le sens de Proff, histoire de vie et pratique de formation).

3.3.2 Les démarches heuristiques

Le type de recherche que je viens de décrire s'apparente à une série d'autres modèles, développés surtout aux États-Unis, auxquels on commence à reconnaître droit de cité.

Ces recherches présentent une telle variété, qu'il paraît difficile de les modéliser; c'est pourquoi, pour les désigner, Moustakas utilisait les termes de recherches *exploratoires, phénoménologiques, expérientielles, existentielles, centrées sur la personne, proresearch ou prereseach*, avant les regrouper sous le titre général de *méthodologie heuristique* (dans Haremein, 1988, p. 13). Une vingtaine de thèses soutenues dans diverses universités américaines relèvent déjà de l'approche à l'étude.

Empruntant son nom au fameux *eurêka! (j'ai trouvé)* d'Archimède¹, cette nouvelle méthodologie doit privilégier l'esprit de la découverte et encourager toute démarche qui y mène. Mais il faudrait bien interpréter le terme *heuristique* (en grec, *εἰρηπικῆ*), pour éviter tout danger de malentendus. En pédagogie, le mot signifie toute méthode visant à faire découvrir à l'élève ce qu'on veut lui enseigner; il signifie aussi cette partie de la science qui a pour objet la découverte des faits. Plus près du sens étymologique du terme est l'acception désignant le travail scientifique de recherche et de collecte des sources documentaires, et c'est peut-être de cet usage spécifique, selon Butcher (1986), que vient l'appellation des approches *heuristiques* en tant que méthodes de découvrir des faits *depending on assumptions based on past experience* (p. 49).

Avant de décrire ces méthodologies, je vais dire quelques mots à propos de la première signification de l'heuristique, celle qui se réfère à la découverte des faits nouveaux ou pas encore connus. Sans se sentir obligé de recourir au fameux chant du chœur dans *l'Antigone* de Sophocle, un vrai hymne d'adoration pour l'homme presque tout-puissant grâce à son talent d'inventeur, on sait *que* cette capacité a beaucoup contribué à l'évolution de notre espèce. Toutefois, en faisant l'éloge de l'heuristique, on devrait ne pas oublier *l'obsession de la découverte* ou le *complexe de l'inventeur* dont parle Gusdorf (1983, p. 31); et on aura raison d'y penser, parce qu'en science aussi bien qu'en pédagogie les exagérations ne font pas défaut, et de simples simulations sont souvent présentées comme de vraies créations. Pourtant, comme Durand (1993) le remarque, la révolution du nouvel esprit scientifique, les tendances multidisciplinaires, les nouvelles logiques, etc., remettent sur une base différente le phénomène heuristique: des concepts tels que *sauts quantiques, unité contradictoirelle* des approches *holistiques* et

¹ A. Koestler *Le Cri d'Archimède*, 1965.

systemiques, relation d'incertitude, non séparabilité, englobant universel et implication s'énumèrent parmi les nouveaux repères d'un réel qui se montre particulièrement attirant et même provoquant. Ma problématique est tellement empreinte de cette nouvelle vision du réel que je ne pouvais pas ne pas en faire écho ici, d'autant plus que non seulement elle rend sa légitimité à l'imagination scientifique, mais elle pose de la façon la plus sérieuse le problème de l'orientation des recherches en éducation:

Il faut bien constater encore et toujours que c'est lorsque les chercheurs ont bénéficié d'une éducation pluridisciplinaire..., lorsqu'ils sont contraints d'abandonner, sous la pression de nouvelles axiomatiques, le rêve naïf du chercheur isolé dans sa spécialité, lorsque enfin la réflexion scientifique est obligée de se doter d'une philosophie transdisciplinaire... que la créativité scientifique est à son optimum (ibid., p. 85).

Toutefois, si elle reste extérieure, l'extension transdisciplinaire n'est pas la voie la plus haute ou la seule à nous conduire jusqu'à l'heuristique; pour plusieurs penseurs, c'est dans le sens de la compréhension que l'inventivité touche à son centre profond. Si l'on croit d'Espagnat (1986), *la grande créativité, comme le bonheur, ou encore comme le nouveau véritable dans la science, ne doit surtout pas être recherchée à tout prix. C'est l'approfondissement qu'il faut chercher, approfondissement du réel par la pensée, par les œuvres de l'esprit et de la main* (p. 111). Pour sa part, Butcher (1986) croit que la vraie heuristique résulte de la réalisation de l'éveil, de l'intelligence pure enseignée par Krishnamurti; cette heuristique, dit l'auteur, présente un grand intérêt pour la phénoménologie et la *métacognition*. Dans un sens analogue, Barbier (1997), déjà cité, soutient que dans un climat de créativité transversale et d'autorisation noétique, d'après le sage cité, les deux voies logiques et méthodologiques, l'extension et la compréhension, tenues couramment pour antithétiques, peuvent coexister dans un rapport de complémentarité suggestive, avec des résultats tangibles dans la méthodologie de recherche.

Le concept qui nous permettrait de lier le sens de cet éveil noétique avec les méthodes *heuristiques* est peut-être celui de la *communication avec soi-même*. L'heuristique et la créativité authentiques se retrouvent, selon Butcher (1986), dans le dépassement de la dualité sujet-objet, dans une sorte de présence à soi qui n'est pas une conscience ou une connaissance de soi, mais une sorte d'accessibilité directe à ce que nous sommes en tant qu'êtres singuliers unis avec l'être universel. Une telle *communication vraie*, Houde-

Sauvé (1971) l'explore aux sillages de Krishnamurti, Rogers, Gendlin et Husserl, la distinguant de la connaissance de soi ordinaire:

On peut distinguer une connaissance de soi qui est possession de soi et une connaissance de soi qui est approximation, appropriation de soi. La première est un acte non créatif: elle consiste dans l'accumulation des informations sur soi. La seconde est un acte créatif: elle est découverte, saisie de ce qui est, appréhension directe de la personne que je suis actuellement. Seule cette connaissance de soi est un processus (p. 424).

On sait que Moustakas, le père de l'heuristique méthodologique, s'inspire largement des écoles psychologiques de Rogers, de Maslow et de Gendlin, et même s'il ne se réfère pas directement à des maîtres spirituels comme Krishnamurti, il fait écho du concept de *la connaissance tacite* de Polanyi, lié par Bohm à son propre principe d'ordre implié ainsi qu'à l'*otherness* du sage hindou. La *communication avec soi-même* est appelée par Moustakas (1990) *self-control*, identifié au commencement du processus heuristique lui-même: *One's own self-discoveries, awarenesses, and understandings are the initial steps of the process* (p. 16).

Suivant cette acception du terme, l'heuristique ne vise pas la découverte des nouveaux mondes ou de quelques savoirs non connus, non dévoilés encore à l'homme; elle a plutôt affaire à l'*auto-découverte* du chercheur, amené ainsi à mieux comprendre le lien qui l'unit avec l'objet de sa recherche; pour y arriver, il devrait utiliser non seulement une analyse réflexive, mais aussi, et même plus, toute approche de pensée participante, de connaissance immédiate et émergente. Par conséquent, avant toute autre exploration, le questionnement porte sur le pourquoi de l'engagement du chercheur lui-même. Bien sûr, ce paramètre valait déjà pour tout type de recherche, subjectif aussi bien qu'objectif; mais c'est peut-être la première fois qu'une telle préoccupation devient une condition *sine qua non* de la recherche et s'intègre explicitement au corps des données.

Aussi profond qu'il soit, l'engagement de la personne du chercheur, au sein de la méthodologie heuristique, ne sort pas forcément du cadre de l'objectif de la recherche, lequel reste exclusivement cognitif: apporter de l'information, éclairer, comprendre, expliquer, mais toujours dans un but de savoir précis qui n'implique pas la (trans)formation du chercheur ou des autres participants par le processus même de la recherche. Si quelque chose de pareil arrive, cette (trans)formation ne serait pas différente de celle qui pourrait résulter de n'importe quelle recherche, soit subjective,

soit objective; il s'agirait toujours d'une conséquence menue et secondaire. De toute façon, le sens que prend le sujet pour le chercheur heuristique est primordial, mais on n'en reste que là; on n'utilise l'appréhension de ce paramètre que pour mieux explorer ou comprendre l'objet de la recherche (par exemple, même si c'est pour des raisons personnelles que le chercheur s'intéresse à l'état *d'être inspiré*, c'est pourtant le *phénomène* à étudier qui a la priorité); on va donc de l'objet au sujet et vice-versa, même si on précise que ce ne sont pas les faits qui intéressent mais les *faiseurs*, des êtres existants et vivants, des hommes pris dans leur cheminement et leur développement.

En tout cas, il me semble que, pour les recherches heuristiques, les volets *formation* et *changement* ne constituent pas des objectifs particuliers, et c'est là peut-être que les deux types de recherche se différencient nettement.

3.3.3 Les caractéristiques de la démarche

Moustakas (1990) pense que les pratiques méthodologiques ci-dessus présentent une diversité justifiée par un recours aux concepts de la non-directivité (rogérienne) et de l'ouverture à l'autre; cette remarque vaudrait aussi pour le type de la recherche-formation. Il paraît donc difficile d'énoncer d'une manière cohérente les caractères principaux de ces démarches, caractères qu'elles partagent d'ailleurs souvent avec d'autres types de recherche. Je vais pourtant essayer de regrouper ces caractéristiques, tout en sachant que je ne suis pas exhaustif. En effet, un tel processus se distingue des autres méthodes par son approche:

- **Exploratoire:** À part une première sensibilité théorique, plutôt intuitive, le tout reste à découvrir par une exploration où tout est permis. L'exploration concerne d'abord le monde intérieur du chercheur, mais comme *tout espace-relation*, d'après une expression de Honoré (1992, p. 31), elle s'étend au monde extérieur. Je signale que le trait exploratoire ne fait pas de ce type de recherche une investigation préliminaire en vue de recherches et d'études ultérieures plus systématiques. Les recherches en question sont terminales.
- **Affective:** Au cours de telles pratiques, le chercheur doit s'identifier à l'objet de sa recherche, l'éprouver de façon sensible (implication emphatique). Mobiliser l'affectivité, c'est déclencher des chaînes d'images *via* des éléments moteurs; le danger de la

projection se contrôle par le souci, conseillé à toute occasion, de faire preuve d'un esprit critique, au sens *scientifique* du terme.

- **Flexible et ouverte:** À cause de leur caractère exploratoire, les pratiques en question acquièrent une souplesse et une flexibilité permettant des révisions et des changements continuels; tout se joue donc jusqu'à la dernière minute, et, avant tout, la méthode heuristique elle-même.
- **Transversale:** À côté des données officielles (entrevues, récits de vie et de pratiques, journal de bord ou intime, etc.), tout autre document venant des participants, de caractère officiel, officieux, ou privé, fait partie intégrale du matériel de la recherche et peut être utilisé en toute légitimité. Pourtant, comparée à la transversalité de la recherche existentielle, selon Barbier, la transversalité heuristique paraît plus restreinte.
- **Participative:** Bien que l'éventualité de l'étude de cas unique ne soit pas exclue (cf. Moustakas, Haramain), il est conseillé que plusieurs personnes y participent. Toutefois, il existe beaucoup de divergences à propos de cette participation; pour les uns, le chercheur est considéré comme le principal *acteur*, c'est pourquoi l'apport des participants reste secondaire ne sortant pas des limites de raffinement, de justification et de complémentarité par rapport à la contribution du chercheur; au contraire, pour d'autres, les participants sont érigés au niveau de *cochercheurs*. Un minimum d'intérêt commun est pourtant exigé dans tous les cas.
- **Liée à une pratique:** Pratiques de recherche elles-mêmes, elles renvoient à d'autres pratiques dont le déroulement alimente la réflexion par l'analyse de leur portée. D'habitude la pratique est réelle, longitudinale ou transversale, mais elle pourrait aussi être visée.
- **Autobiographique:** L'émergence de la question, l'établissement de la problématique, le lien entre le chercheur et l'objet de la recherche, et même le choix du modèle méthodologique sont dictés par les éléments biographiques du chercheur. Gingras (1986) remarque que l'écriture de l'histoire de vie est un processus à plusieurs fonctions, parmi lesquelles les plus importantes sont la (trans)formatrice, l'intégratrice, l'heuristique (inventive) et l'actualisante (créatrice). Suite au type de recherche et à l'objectif particulier de chaque chercheur, une de ces fonctions devient

plus explicite, poussant les autres à l'arrière-plan, d'où elles opèrent tacitement mais pas moins essentiellement.

3.3.4 La cybernétique de l'implication: stratégies et étapes¹

Pour les types de recherche décrits plus haut, l'*opérationnalisation* présente plusieurs particularités, plusieurs *stratégies*, lesquelles, aux yeux d'un méthodologue rigoureux, constitueraient autant de déviations de la norme. Tout d'abord, la problématique et la méthodologie sont liées étroitement. Par exemple, la question fait partie des *data*, puisque son émergence, à travers le processus, détermine ce qui suit. La revue de littérature se donne à l'occasion de la description de l'émergence de la question, sans que sa place soit fixe; elle est d'ailleurs d'un caractère fort éclectique. Le chercheur se voit incessamment partagé entre une structuration ordinaire et une schématisation plus libre et plus souple. Gérer l'émergence, les contradictions, les dilemmes, tant conceptuels qu'éthiques, qui surgissent tout au long du processus devient, aussi, une vraie aventure. En général, comme le signale Morel (1976) à propos de la méthodologie *gonsethienne*, le chercheur se voit obligé de prendre deux décisions *stratégiques*: premièrement, s'il optera pour *le fondement*, c'est-à-dire la connaissance au moment où se pose le problème, ou pour *l'ouverture* devant les faits nouveaux; deuxièmement, s'il s'engagera dans la voie de *l'alterité* (l'extériorité) ou de *l'intimité* (intériorité). Toutes les stratégies, note l'auteur, se déploient à partir de cette double option qui prend l'air d'une dialectique interne, constituant *la structure dynamique de toutes les conduites de recherche* (p. 197). D'habitude, le choix est pour une solution *mixte*, mais la recette ne réussit pas, dans la plupart des cas.

Il va sans dire que, suivant les objectifs particuliers et les autres instances d'une recherche, les stratégies ci-dessus varient d'un chercheur à l'autre, et cette variété se reflète dans la structuration des recherches et les étapes du processus; on n'a qu'à recourir aux travaux de synthèse entrepris par des théoriciens et aux études faites par des praticiens de recherche, pour constater qu'il existe autant de variations concernant le

¹ Titre inspiré de Morel, B. *L'autre et l'intime. Essai d'une méthodologie de l'esprit*, p. 199. Cf. Références.

nombre et l'ordre des étapes que de théoriciens (Craig-Haramein, 1988; Moustakas, 1990; Josso, 1991; Haramein, 1993 et 1994; Héту-Boyer, 1998; Gingras, 1979).

Toutes ces stratégies et étapes semblent utiles et légitimes, dans la mesure où elles nous conduisent à des connaissances, sinon plus, du moins aussi originales que celles créées par le type classique d'une recherche, tout en aidant son auteur à mieux se saisir non seulement comme chercheur ou formateur, mais surtout en tant qu'homme vivant et opérant parmi les hommes. Toutes ces étapes correspondent plus ou moins fidèlement aux quatre phases qui constituent la *procédure* d'une recherche scientifiquement valable, selon Gonseth interprété par Morel (1976): *l'émergence du problème, l'énonciation d'une hypothèse, la vérification de l'hypothèse et le retour à la situation antérieure* (p. 201-202). Cette procédure forme une sorte de *boucle*, du moment où la quatrième phase ramène à la situation de départ, modifiée par l'exploration et la vérification de l'hypothèse. Considérées de ce point de vue, stratégies et étapes sont *cybernétiques dans la mesure où elles servent à des ajustements et à des corrections* (p. 203). Craig (dans Haramein, 1988) parle d'une circularité analogue au sein du processus heuristique qui *a tendance à passer de la totalité aux parties, puis de nouveau à la totalité, du général au particulier puis du particulier au général. Il oscille entre le concret et l'abstrait, entre le sentiment et les mots, entre l'expérience et la conceptualisation* (p. 47).

3.4 Valeurs et limites de l'approche

Ce serait un lieu commun de dire que les types de recherche que je viens de présenter ne font pas fortune au sein des sciences de l'éducation. Les raisons de cette présence limitée sont bien compréhensibles; j'en énumère quelques-unes: l'approche sort du cadre institué des recherches psycho-sociales, ses assises épistémologiques paraissent discutables; en plus, l'entreprise d'une telle recherche est un engagement personnel à long terme et convient plutôt à ceux qui ont *du temps à perdre* ou qui préfèrent aller pas à pas; la supervision exige aussi l'implication généreuse du directeur de recherche, fait qui décourage la majorité de nos universitaires.

Pourtant, on trouve déjà un certain nombre de thèses qui s'inscrivent, de près ou de loin, dans le courant en question; les thèses de Josso et de Craig, déjà mentionnées, constituent une sorte de modèle pour les types respectifs (*recherche-formation* et

recherche heuristique) mais aussi pour les types combinés. Josso (1991) étudie le sujet en formation à l'aide d'une double exploration, dont l'une est théorique (conceptuelle et méthodologique) et l'autre empirique (analyse du récit de vie de la chercheuse et rapport de son expérience de recherche-formation sur le terrain); des récits mineurs (sur le *métier de chercheur, de lecteur, etc.*) complètent ce travail monumental qui s'offre à une lecture multiple analogue à la multi-référentialité de l'approche. Craig (1978) fait une recherche psychologique qui est la seule, à ma connaissance¹, portant sur l'enseignant et son monde intérieur; l'exploration suit la triple structure déjà connue, c'est-à-dire elle est théorique (conceptuelle, méthodologique, documentaire), existentielle (autobiographie) et expérimentale (terrain). Les thèmes majeurs de la recherche sont les voies subjectives de l'acte d'enseigner, la solitude de l'enseignant dans sa quête de soi et la question de l'identité professionnelle à travers le développement personnel. La conclusion est que l'approche heuristique a aidé le chercheur à mieux comprendre et présenter les thèmes de son questionnement ainsi que le profil de l'enseignant sensible à ce qu'il est et à ce qu'il fait.

La méthodologie de la recherche-formation constitue, dans la thèse de doctorat de Catherine Lanaris (2001), l'objet de la recherche. La thèse poursuit une triple visée de reconstruction: du sujet en recherche-formation lui-même, de la pratique professionnelle, des nouvelles connaissances. L'axe du changement ainsi que le lien, mal compris et mal géré, dans la plupart des cas, entre théorie et pratique, traversent de l'intérieur cette thèse qui, par l'analyse de cinq cas de projets de recherche, essaie de faire le bilan des avantages et des désavantages de la méthodologie étudiée. Auparavant, Mandin (1994) avait présenté un rapport de maîtrise s'inscrivant dans cette approche méthodologique et mettant en valeur la transformation de la chercheuse en tant qu'éducatrice par sa recherche. Enfin, Proulx (1997), au sein d'une étude doctorale, s'est servie de la même approche, afin de cerner et d'étudier un phénomène extérieur (sentiment d'échec chez

¹ Avec l'aide de U.M.I. (University Microfilms International/Dissertation Services), j'ai pu consulter les trois thèses suivantes: Eugene E. Humphrey, *Searching for life's meanings: A phenomenological and heuristic exploration of the exploration of searching for meaning in life*. 1989, The Union Institute. – Ronald Clemens Marshall, *A journey through non-causal dimensions: A heuristic study of synchronicity*. 1987, The Union for Experimenting Colleges and Universities. – Patricia Gail Rourke, *The experience of being inspired*. 1983, Saybrook Institute. Grâce au Service de prêt entre bibliothèques, j'ai consulté la thèse de Kerry Ann Moustakas, *Encounters of intimate bonding: An heuristic investigation of friendship*. 1992, The Union Institute.

l'étudiant) à partir de son propre sentiment d'échec (intérieur). Dans les deux cas, on obtient les mêmes résultats: meilleure connaissance de l'objet étudié (pratique éducative, sentiment d'échec) et de soi-même, ainsi que transformation par prise de pouvoir sur les pratiques et sur soi-même.

À part les thèses ci-dessus, on peut certainement trouver d'autres recherches qui s'apparentent aux approches implicatives ou en font un usage plutôt formel et extérieur; ces travaux s'inscrivent surtout dans le courant autobiographique avancé par Pineau (1983). Comme exemple, Henri (1997) mentionne la thèse de Dugal (1993) qui a utilisé son propre récit éducatif/pédagogique, à partir duquel elle a développé un *modèle référentiel d'esthétique du média d'enseignement*, qu'elle a ensuite validé auprès d'un groupe d'enseignants. Pour sa propre part, Henri (ibid., p. 6) pense que la présence de l'élément autobiographique, dans sa thèse, se fait selon le sens donné par Dominicé, c'est-à-dire comme un effort d'*explicitement et de comprendre les composantes du processus de formation de l'apprenant...* Pourtant, remarque-t-elle avec humour, elle n'a pas voulu faire une analyse formelle de son récit éducatif, laissant aux autres ce travail.

Cette courte présentation me permet de faire le point sur les avantages et les désavantages des approches discutées. J'ai déjà mentionné les réticences des milieux académiques qui ne reconnaissent pas encore un statut méthodologique propre, sinon à toute approche implicative, au moins à la recherche-formation et la recherche heuristique. Aussi, les difficultés liées aux conditions spécifiques de la réalisation de tels projets contribuent à l'usage très limité que nous constatons actuellement.

Pourtant, on ne peut pas contester facilement certains avantages fondamentaux de ces deux types de recherche. Une première valeur importante serait **la prise de conscience du sens que le sujet de recherche a pour celui qui mène la recherche**: ce dernier est amené à comprendre, s'il ne s'y était pas avisé dès le début, que son sujet de recherche n'est pas un choix innocent mais investi d'attentes et enraciné dans son histoire de vie. Certes, tout choix méthodologique est intéressé et subjectif, mais, dans les cas étudiés, cette question s'intègre explicitement et guide expressément l'exploration tant intérieure (chercheur) qu'extérieure (participants). Il y a aussi le grand avantage de la **compréhension globale du phénomène exploré**; des recherches présentées (Lanaris,

2001; Proulx, 1997, Mandin, 1994), il résulte que faire une recherche-formation amène le chercheur à développer sa compréhension, en tenant compte de facteurs personnels, professionnels et théoriques. Dans ses conclusions, Lanaris (2001) met l'accent sur cet aspect: selon elle, la recherche-formation est une recherche qui ouvre à la complexité, qui amène le praticien-chercheur à se poser des questions, sans être circonscrit dans le *ici et maintenant* d'une simple pratique professionnelle. Présentant la thèse de Josso, Le Grand (1996) parle aussi de cette complexité qu'il préfère appeler *implexité*, terme qui explique mieux, d'après lui, la multitude des implications implicites et explicites.

À côté de ces avantages, on pourrait compter parmi les valeurs des modèles en question l'aspect **de la formation par la pratique**, dans un sens plus large que celui de l'approche de la pratique réflexive; le *praticien-chercheur*, dit Lanaris (2001, p. 237), est *un apprenant* se formant tant par le processus de recherche (où le superviseur occupe une place prépondérante) que par l'apport des participants et des connaissances qu'il accumule; c'est ainsi qu'on s'assure de la validité des savoirs découverts ou construits au cours et à la sortie du processus. Si le chercheur se trouve en situation de vérifier ses conclusions par la pratique, l'objectivité visée s'avère encore plus sûre. Le **paramètre du changement**, enfin, doit être compté parmi les avantages de ces recherches, surtout de la recherche-formation. Bien entendu, ce changement doit être pris dans un sens de perfectionnement et d'accomplissement, puisqu'il conduit à une maîtrise de soi, par la connaissance de soi-même et par la volonté de procéder à des changements sur le plan tant personnel que professionnel.

L'ambiguïté du statut épistémologique mise à part, on dirait que les limites des types de recherche discutés découlent de leurs avantages. En effet, la complexité et la multi-référentialité de l'approche amène le chercheur à laisser dans l'ombre certains aspects du questionnement, comme le note Le Grand (1996) à propos de la thèse de Josso. De même, on ne peut pas parler de généralisation au niveau des connaissances construites, d'après Lanaris (2001), mais de transférabilité. Équilibrer les stratégies de l'extérieur (participants, objectifs) et de l'intérieur (processus, itinéraire du sujet en recherche) se montre parfois une tâche particulièrement difficile sinon impossible; la situation de départ, souvent problématique, pour ne pas dire malade, fait que le chercheur s'absorbe dans l'aspect curatif de ces résultats; des psychologismes et des nombrilismes

guettent l'occasion de prendre le dessus dans les développements et les raisonnements. Encore, dans la plupart des cas, les connaissances sur le processus l'emportent sur les connaissances terminales; cet inconvénient se doit principalement au caractère mixte de l'approche qui oscille entre l'objet et le sujet optant pour une double subjectivité, selon Lanaris (ibid.), sans s'efforcer, en même temps, de s'assurer d'un moyen de dépassement de cette double réflexion, tel l'esprit méditatif, par exemple, ou quelque chose de pareil.

Pourtant, en dépit de ces désavantages, les méthodologies commentées méritent d'avoir droit de cité, et elles l'ont déjà; les sentiments de satisfaction ressentis par ceux qui les ont appliquées en constitueraient la meilleure justification.

3.5 Être en recherche...

Tel Hercule devant la croisée de deux chemins, j'ai dû, à un certain moment de l'évolution du projet, me décider sur mes choix méthodologiques. Après ma rencontre avec les approches implicatives, sous les conditions déjà décrites dans le premier chapitre, j'ai compris que je ne pouvais plus retenir la méthodologie objective que j'avais établie lors de la préparation de mon projet. Pourtant, les nouvelles orientations ne me paraissaient pas non plus tellement claires; c'était pour cette raison que j'avais entrepris un travail d'élucidation, travail qui a abouti à la rédaction d'un texte faisant état de toutes mes acquisitions. Pendant cette exploration, j'ai constaté qu'il existe plus d'un lien entre les thèmes majeurs de ma problématique et les fondements de la méthodologie. L'essentiel de cette quête a été repris dans les développements précédents du chapitre en cours, qui présente alors un caractère théorique.

Je pourrais, certes, me consoler en pensant qu'un exposé sur la méthodologie ne saurait être que théorique; pourtant, même à ce niveau, des éclaircissements concernant non seulement les prémisses ontologiques ou épistémologiques mais aussi les stratégies, les conduites et les décisions concrètes, paraissent indispensables; ce sont d'ailleurs ces détails qui étiquettent les divers modèles découlant de mêmes options fondamentales. Alors, s'il en est ainsi, comment caractériser et où classer la méthodologie appliquée dans cette thèse? Certainement, celle-ci continue d'être une recherche qualitative, parce que son objet, *l'autre sens du réel*, a affaire à des éléments non mesurables, selon les méthodes expérimentales ou quantitatives. De plus, la recherche se considère

phénoménologique, non seulement parce qu'elle vise la découverte du sens que ses participants donnent au questionnement, mais aussi parce qu'elle compte utiliser le seul moyen apte à ce décèlement du sens qu'est la compréhension. La recherche pourrait même prétendre à un caractère existentiel, puisqu'elle s'intéresse au paramètre particulier de la pratique de formation, à travers la personne totale des participants. Enfin, n'ayant pas de confiance absolue en ses ressources rationnelles, elle voudrait se servir d'une capacité intuitive telle que son cadre théorique la définit, c'est-à-dire près de l'état méditatif.

Tout cela paraît s'accommoder bien à une recherche suffisamment alternative, mais celle-ci reste toujours objective, puisqu'elle n'implique pas la participation claire et nette du sujet en recherche; c'est donc avec l'implication explicite du chercheur que la vraie alternance commence. Cette implication, on la trouve dans les modèles de la recherche-action, coopérative ou non, de l'observation participante, etc.; or, je ne pouvais pas faire une telle recherche, non seulement parce que je me savais sans activité professionnelle, donc sans terrain, mais surtout parce que, dans ces types de recherche, l'approche reste indiscutablement extérieure. Il ne restait alors que la recherche heuristique et la recherche formation. Et comme en recherche, de même qu'en vie, on doit appartenir quelque part (autrement, on n'existe pas!), j'ai dû me situer par rapport aux deux dernières approches.

Je dois donc dire d'emblée que je ne fais ni une recherche-formation ni une recherche heuristique, prises à la lettre; je ne le pourrais pas d'ailleurs, même si je le voulais, car je ne disposais ni de pratique professionnelle ni de terrain spécifique pour faire les transferts et les contre-transferts, les *va-et-vient* continuels, conseillés par ces types de recherche. En plus, je n'avais pas de visées de changement des pratiques professionnelles formelles; mon objectif restait toujours de comprendre et de décrire un phénomène, celui de la présence de *l'autre dimension* dans le domaine de la formation des enseignants, au moyen du récit de pratiques des participants. Pour l'analyse des données, je ne pouvais pas utiliser mon propre récit éducatif, parce que, formellement au moins, je n'avais pas la même expérience (j'étais enseignant au secondaire et je n'avais jamais pensé me servir de *l'autre dimension* dans mon enseignement). Par conséquent,

typiquement au moins, ma recherche ne pourrait pas se réclamer des modèles ci-dessus; tout au plus, elle s'inspire d'eux, elle louche sur eux, elle ne pourrait pas faire davantage.

Cela dit, je pense qu'on peut déceler plusieurs points communs entre ma recherche et les approches en question; ces affinités porteraient tant sur les caractéristiques que sur les stratégies et même les étapes de la recherche. En ce qui concerne d'abord les caractéristiques décrites plus haut, je pense que l'élément autobiographique, même s'il n'est pas intégré expressément dans la thèse, est sous-jacent et y opère tacitement, aidant à la compréhension des choses ainsi qu'à l'obtention de résultats concluants. L'exploration de la question n'a pas laissé dehors mon monde intérieur, fait que je laisse entendre à toute occasion. L'empathie et l'affectivité jouent aussi un rôle considérable non seulement à cause de mon cheminement antérieur, mais aussi grâce à la décision de me soumettre aux mêmes expériences que celles recherchées sur le terrain (participation aux cours de récit de vie et de créativité ainsi qu'à un séminaire de méditation zen). Encore, j'ai élargi la *transversalité* en consultant non seulement des documents donnés par les participants mais d'autres aussi mentionnés par eux ou repérés par moi-même, et j'ai essayé d'avoir la participation la plus large possible, pour ce type de recherche. Enfin, j'ai vu la pratique de recherche comme un processus de formation pour moi-même sur un plan de pratique visée (formateur en développement métaphysique des enseignants, en nouvelles approches éducatives, en méthodologies alternatives).

En plus de tout cela, j'ai fait de mon mieux, afin que la recherche devienne et reste ouverte et flexible du début jusqu'à la fin; je n'ai voulu fermer aucune porte s'ouvrant, fait qui a causé des révisions et des changements sans fin. Cette attitude, qui n'est pas sans rappeler la méthode du *wou wei*, non seulement convient à mon caractère (je me déclare toujours partisan des pas lents), mais s'accommode aussi bien au cadre théorique qui reconnaît une certaine valeur à la sentence *slow is beautiful*. En ce qui concerne les stratégies particulières, je pense qu'elles consistent tant en mon ouverture à l'expérience déjà décrite qu'en mon adhésion au principe d'une disponibilité sans réserves et sans limites; aucun préjugé, aucun parti pris, aucun fondement n'a été considéré donné d'avance ou à l'abri de révision, de recadrages et réajustements, comme j'ai déjà expliqué dans le premier chapitre. La circularité *cybernétique*, mentionnée aussi plus haut, a bien fonctionné tout au long de la recherche, puisqu'il y a eu un va-et-vient et un

feed-back continuel entre la partie théorique (conceptuelle et méthodologique) et empirique (données et témoignage personnel). Je peux dire que, sauf l'intuition initiale, à l'issue de la recherche, rien n'a le même sens pour moi.

Je pourrais faire une constatation analogue à propos des étapes du processus de la recherche. Bien que suivant une procédure de recherche *canonique*, selon une expression de Lerbet (1986), à un certain moment de l'évolution du projet, j'ai constaté que je ne suivais pas telles quelles les étapes prévues (établissement de la problématique à partir d'un questionnement ou d'un problème, établissement du cadre théorique, revue de littérature, traitement de données et discussion-conclusions), mais plutôt un itinéraire heuristique, dans le sens donné par Moustakas (1990), et cela avant même que je prenne connaissance de cette approche. En effet, avant d'opérationnaliser et de schématiser (sauf dans les cas où j'étais obligé, tels les examens de projet et de synthèse), j'ai préféré *immerger* dans la question pour une période qui dépassa de beaucoup celle de ma scolarité. De même, m'étant trouvé, lors de l'élaboration du cadre théorique, devant des difficultés définitionnelles qui me paraissaient insurmontables, j'étais passé, sans m'en rendre compte, à l'étape dite de l'*incubation*, laissant mon questionnement fermenter tacitement et entreprenant des activités de créativité sans rapport apparent avec mon travail, qui m'ont conduit pourtant au cœur de ma problématique et à une meilleure prise sur le projet. Alors l'*illumination* survint et le blocage fut dépassé.

De même, on pourrait trouver, dans mon cheminement de chercheur, quelques éléments des étapes avancées par d'autres auteurs, tels Hétu et Boyer (1988) nommant, outre le *travail autobiographique*, l'*analyse réflexive* de ce dernier et du *déroulement* de ma pratique de recherche et la *communication interactionnelle* (des échanges avec des chercheurs et des experts). Par de telles opérations, aboutissant normalement à la rédaction des textes plus ou moins longs, j'ai essayé de suppléer à l'exigence de la double réflexion, d'une *intra-* et d'une *extra-réflexion* au moyen d'une *inter-réflexion* informelle mais non moins essentielle. Tous ces éléments constituent l'infrastructure de la recherche, son monde souterrain qui, tel le registre de l'inconscient, laissait monter à la surface une foule de détails et des significations particulières, l'écho desquels franchissait parfois les lignes du texte. Enfin, la rédaction terminale a été pour moi une

opération particulièrement créatrice, qui, à cause de ma situation langagière, se présentait comme un défi de double transcendance: de la recherche elle-même et du discours sur l'explicitation de la recherche.

Reste la grande question de ma propre formation, à travers la recherche, et des changements qui s'en sont découlés. Certainement, je ne peux pas parler de formation et de changement professionnels, dans le sens que les types de recherche présentés l'entendent; si j'avais à en parler, ce serait probablement en accord avec les résultats de la recherche, chose qui paraîtrait allant de soi. Je suis donc amené à parler, dans une section séparée et à titre d'un bilan postcognitif, d'une formation et même d'une transformation de moi-même, où le mot formation devrait être compris dans son sens le plus large, celui du développement personnel, chose qui constituerait la petite ou la grande récompense du chercheur, cette suppléance au postulat de satisfaction pour les peines subies et le travail accompli.

Si le sentiment d'*être en recherche* au lieu de *faire une recherche* constitue, selon Le Grand (1996), le signe de reconnaissance des nouvelles méthodologies, j'espère qu'on concédera cette caractéristique à ma recherche auprès de laquelle j'ai vécu et veillé pendant une longue période de ma vie. J'aimerais aussi croire que ma méthodologie, suffisamment souple et amplement *autre*, a pu m'aider à repérer *l'autreté* à l'intérieur du système de formation des enseignants. Selon l'hypothèse de départ, cette *autreté* s'investit dans la dimension métaphysique, qui s'exprime principalement en tant que *méthode* analogue au processus que j'ai esquissé dans les pages antérieures. En effet, elle découle d'une transformation non seulement de nos modes de penser et d'opérer théoriquement, mais aussi et surtout de nos façons d'être et d'agir concrètement parmi les gens, parmi nos étudiants et nos collègues, parmi les membres de la communauté académique et de la société dans son ensemble.

Dans le chapitre précédent, j'ai repéré quelques indices de *l'autre formation* et du formateur qui la véhicule. Après les explorations méthodologiques, je me sens en mesure de revenir sur mon questionnement, afin de me poser le plus concrètement possible la question de la recherche ainsi que sa pertinence.

3.6 Formulation et développement de la question de recherche

C'est bien connu, depuis Platon, que *grande est la distance et long le chemin qui amène de l'idée à la forme*, de la théorie à la pratique, de la méthodologie générale aux méthodes particulières, du formateur idéal esquissé dans la littérature au formateur réel opérant sur le terrain. S'il en est ainsi, je me sens en toute légitimité de formuler ma question de recherche d'une façon paraissant un peu suspicieuse.

3.6.1 Une aporie *tri-une*

Telle la mystérieuse tri-unité de l'essence archétypale, la question de la recherche s'exprime à travers les trois sous-questions qui suivent:

- Est-ce qu'il y a une *autre dimension* dans la pratique éducative d'un enseignant universitaire/formateur des enseignants?
- Comment et à quel degré une telle dimension se manifeste-t-elle? Comment et à quel degré s'investit-elle dans cette pratique?
- Quelles sont la structure, les fonctions et les modalités de *l'autre formateur*?

3.6.2 La pertinence de la question et les objectifs de la recherche

Dans le premier chapitre, j'ai expliqué pourquoi j'ai choisi pour domaine de ma recherche la formation des enseignants, ainsi que le formateur opérant dans ce domaine comme cible de mon questionnement. Des motifs déjà évoqués, je rappelle celui qui voit dans les facultés des sciences de l'éducation un lieu de passage assurant, certes, la formation initiale aux futurs enseignants ainsi qu'une formation continuée ou de perfectionnement à ceux qui sont déjà en service, mais visant aussi un renouvellement des théories et des pratiques éducatives; c'est alors que la formation discernée devient une source de changements beaucoup plus efficace que tout autre facteur impliqué. Bien entendu, mon travail ne vise pas la problématique générale de la formation des enseignants, mais il se limite à la question suivante: ces universitaires/formateurs des enseignants, que mon hypothèse de travail voit un peu différents du modèle dominant, puisent-ils leur différence dans une dissemblance plus radicale, dans une *autreté* (telle l'*otherness* de Krishnamurti) d'origine, certes, psycho-philosophique et existentielle, qui

ne s'exprimerait pas, pour autant, sous la forme d'une tendance idéologique ou théorique mais à travers une qualité pratique engageant tout l'être de celui qui la véhicule?

Dans le cas d'une réponse affirmative, ma recherche pourrait se donner comme tâche un objectif en double volet:

- **Définir l'autre formation des enseignants, c'est-à-dire la formation à tendance métaphysique:**

Étudier l'autre dimension en tant qu'un paramètre du discours et de l'action éducatifs/pédagogiques, au sein d'une démarche de formation d'enseignants; surtout voir comment cette dimension est véhiculée par le formateur lui-même dans la pratique de formation, c'est-à-dire sur le terrain classe et sur le milieu opérant qui comprend principalement le formateur et le formé.

- **Élaborer un modèle référentiel: l'autre formateur, c'est-à-dire le formateur à tendance métaphysique/spirituelle:**

À travers les profils de quelques formateurs à tendance métaphysique, proposés par la littérature et les données de la recherche, essayer d'établir le profil structural de cet autre formateur.

À côté de ces objectifs, un autre m'est imposé par le fait que je me suis défini comme le premier *apprenant* du processus formateur de la recherche; donc, ce troisième objectif est:

- **Faire le bilan de mes acquisitions personnelles, cognitives et postcognitives:**

M'efforcer de traduire en termes précis mes propres apprentissages sous l'aspect d'un savoir expérientiel qui donne principalement sur des attitudes et des conduites concrètes.

Je ne suis pas sans savoir que l'atteinte de tels objectifs (et de tout objectif, d'ailleurs) présuppose non seulement l'établissement d'une méthodologie appropriée, mais aussi l'existence des méthodes concrètes et des décisions pratiques qui soutiennent la mise en forme de la recherche. Mais avant de présenter cette méthodologie particulière, je me sens obligé de revenir à mon cadre théorique, afin de définir plus amplement la dimension ciblée par la question. Pour qu'on cherche bien, on doit d'abord tirer au clair ce qu'on cherche et pourquoi on le cherche.

4 Récit d'exploration métaphysique... ou... dialectique du *logos* et du *mythos*

Φιλόσοφος φιλόμυθός πως.

Aristote

*Si la méditation échoue,
pourquoi ne pas tenter le récit?*

Michel Serres

4.1 Au seuil de l'état de la question

Le présent chapitre a pour objet de rendre plus explicite le cadre théorique, tel qu'esquissé dans le premier chapitre. Conformément aux intentions qui m'habitaient à l'époque où je commençais mon travail, j'ai d'abord voulu rafraîchir un peu et davantage compléter mes connaissances sur les différents sens des termes *métaphysique* et *valeur*, mots-clés de mon projet initial. Un autre volet de lectures se constituait autour de l'implication de ces notions dans le monde de l'éducation. Le troisième et dernier volet, enfin, concernait la méthodologie de la recherche. J'ai donné, lors des chapitres précédents, l'essentiel de mes explorations sur les deux derniers volets; il me reste à faire le rapport de mes lectures concernant la définition que les termes ci-dessus prennent au sein de la recherche. Si je recours au terme de *récit*, c'est pour justifier tant le caractère implicatif de l'approche que le caractère empathique de certains propos. La formule de Michel Serres, mise en exergue, exprime bien mes intentions, dans les lignes qui suivent.

Comme je devais m'y attendre, je me suis trouvé, d'un coup, devant un immense champ d'explorations documentaires. L'entreprise me paraissait redoutable et stimulante à la fois. Pour y arriver, j'ai commencé par visiter les bibliothèques universitaires, comme je l'avais fait bien des fois dans ma vie; j'ai aussi renoué avec mon ancienne habitude d'être un client assidu et assez dépensier de librairies, surtout celles de livres usagés. Mais l'évolution technologique obligeant, j'ai dû, en plus, m'initier à la recherche informatisée (Eric, Badaduc, Internet), chose qui présentait quelques difficultés pour moi, parce que j'avais à surmonter mes résistances prétendues humanistes ainsi que mes sentiments technophobiques. Rassemblées d'une façon cumulative, informations et

connaissances constituait autant de pistes de réflexion critique et d'enrichissement intérieur. Toutes n'étaient pas, évidemment, à retenir, pour les intégrer d'une manière ou d'une autre dans ce chapitre. Un choix m'était donc imposé, selon mes préoccupations personnelles, mon évolution, l'état de la question et l'objectif de ma recherche. Pourtant, il ne s'est jamais agi d'un triage aléatoire mais d'une sélection raisonnée, même si parfois l'exploration prenait l'allure d'un *hasard de bouquinage* ou d'une coïncidence fortuite qui, au fond, n'était qu'une vraie *synchronicité*. Je pense, précisément, à la visite très matinale que j'ai rendue à *mon libraire*, pendant que je traversais ma période *krishnamurtienne*; à ma grande surprise, et avant que je ne le lui demande, le libraire m'a apporté une boîte pleine de livres du sage hindou!

Il paraît évident que ma plus grande difficulté, pendant l'établissement du cadre théorique, provenait de mon attachement constant au vocable *métaphysique*, vocable jugé risqué pour qui voudrait faire une recherche typiquement scientifique. On sait très bien que la discipline appelée traditionnellement la *Métaphysique* non seulement constitue un terrain plein de débats théoriques, de morts annoncées et de résurrections sans cesse contestées, mais elle se voit souvent confondue avec des domaines comme la parapsychologie, le mysticisme, les pratiques religieuses, la spiritualité, l'ésotérisme, etc., domaines où l'on devrait chercher *le trésor de la maison*, selon l'adage taoïste¹, sans se laisser éblouir par *les grandes portes*, philosophiques ou autres. Bien qu'on m'accuse de préjugés *aristocratiques*, je n'excluais pas de tels domaines de mes sources d'information, ne m'imposant qu'un seul préjudice: faire preuve de la plus grande circonspection possible, pour ne pas me voir figurer sur des pages *des articles de variétés*, préconisés par Hesse (1991) et devenus, aujourd'hui, une réalité presque quotidienne.

D'autre part, j'ai dû essayer mes forces dans l'exploration des points de tangence qui s'établissent entre métaphysique/spiritualité et science. Comme on sait, la science dite nouvelle n'est pas totalement incompatible avec les principales intuitions spirituelles. Par conséquent, pour être absolument *à la mode*, je devais trancher dans des zones d'interférences communes entre philosophie, traditions et science. Mais entrer dans un

¹ *Ce qui entre par la grande porte n'est pas trésor de la maison.*

tel labyrinthe sans être guidé par un fil conducteur me paraissait assez redoutable. Je comprenais bien, par exemple, que, même si j'en étais capable, je ne devrais pas sortir des limites d'une recherche pour m'occuper de thèmes discutés et débattus depuis des siècles; tout d'abord, parce qu'on n'affronte pas les grands problèmes théoriques au sein d'une thèse de doctorat; ensuite, parce que mes questions étaient d'une portée pratique plutôt que théorique. Ainsi, après quelques égarements, dus surtout à ma formation, j'ai eu à prendre deux décisions capitales quant à la progression de mes lectures:

- En premier lieu, **résoudre le problème** que représentait pour moi la **polysémie** du terme **métaphysique**, en optant pour une définition opérationnelle qui, sans simplifier trop les choses, me permettrait de dégager les traits essentiels du champ conceptuel ainsi que la projection de ce champ dans la vie de l'homme contemporain.
- En deuxième lieu, **m'arrêter au sens du vécu** entendu comme l'expérience qui donne sur une *autre dimension*, sans laquelle toute perspective métaphysique n'est qu'un système théorique parmi d'autres, ne disposant d'aucune force génératrice de changements.

Suite à ces décisions, l'orientation de mes lectures s'est fixée sur l'idée d'une expérience relevant d'un *autre sens du réel*, expérience donc entendue comme une *dimension autre*, au rôle de cette dimension pour le développement de l'homme ainsi qu'à sa projection dans l'action et le discours éducatifs. Le développement de la dimension en question ainsi que son influence sur les modes d'être, de vivre et d'opérer en éducation sont alors devenus mes points de repère. Cette orientation s'accordait bien avec l'objectif de ma recherche qui, je l'ai déjà remarqué dès le début, n'avait rien à voir avec la métaphysique comme doctrine, mais visait la métaphysique comme attitude pratique.

Même si la mise en relation de la littérature et de la problématique risque parfois de devenir une *lecture problématique*, pouvant entraîner des complications fatales quant à la réalisation d'un projet, surtout si le chercheur n'aime pas les simplifications extravagantes, elle continue de constituer la *voie royale* pour l'établissement du cadre théorique. Aussi, au lieu de faire comme plusieurs chercheurs qui trouvent un prétexte pour ne pas s'engager dans cette exploration, j'ai décidé de faire état de mes lectures, malgré les difficultés que j'ai rencontrées en cours de route.

Ce cheminement se reflète bien, je l'espère, dans le plan du chapitre qui, après plusieurs tentatives, a finalement pris la forme suivante: dans un premier sous-chapitre, j'expose comment je suis amené à dépasser une série de difficultés définitionnelles, en optant pour l'expression *autre sens du réel*. Ayant identifié *l'autre sens du réel* avec ce qu'on appelle *réalisme métaphysique*, dans le sous-chapitre suivant, je m'efforce de tracer les traits essentiels de cette vision, du point de vue tant épistémologique qu'éthique. Ensuite, sous forme de conclusions réflexives tirées des développements précédents, j'essaie de tracer le champ métaphysique qu'est la conscience élargie, pour passer à la définition ou plutôt à la première appréhension du terme-clé de mon cadre théorique qu'est *l'autre dimension* ou *la dimension métaphysique*, entendue comme l'expression d'une *prise de conscience de l'autre sens du réel*. Une conclusion partielle essaie de capitaliser les thèses les plus importantes développées tout au long du chapitre.

4.2 Aux prises avec le cadre théorique...

*Métaphysique: Tout cela pour dire
comment ils ne savent pas pourquoi*

Jacques Prévert

4.2.1 Trancher le nœud gordien d'une définition

Rappelons que je dois ma nouvelle aventure en *terre métaphysique* à la rencontre avec celui qui est devenu mon directeur de recherche. Après la publication de son livre (1990), Constantin parlait beaucoup plus qu'avant du *développement métaphysique* de l'homme, et moi, j'ai voulu approfondir, pour moi-même d'abord et puis au sein d'une recherche, ce qu'il entendait par ce terme. Ainsi, tout ce que j'ai pu apprendre et comprendre sur ce domaine est dû à ce coup de pouce initial, mais aussi aux entretiens qu'il m'a accordés sur mon questionnement. Mon cadre théorique s'est donc constitué comme une réflexion seconde, intentionnée et parfois critique, à partir des positions de Constantin, et cette réaction guidait aussi mes lectures. Après tant d'années de cheminement commun, je pourrais dire que sa pensée se reflète dans ma vision des choses, indépendamment des expressions que j'utilise pour le désigner. Je n'ignore point que faire *acte de foi*, au sein d'une recherche, pourrait porter préjudice à la vigueur des propos soutenus; mais, à voir un peu plus profondément, ce risque est infime, parce que

toute critique prendra en considération la cohérence et la validité des positions présentées plutôt que les motifs évoqués.

Même si *Le Tao de l'éducation* ne se réfère pas à la métaphysique en termes explicites, il nous y enfonce à coup de force. En ce qui me concerne, je pourrais dire qu'en lisant ce livre j'ai pris conscience du fait que l'éducation dans son ensemble (fondement-méthodologie-applications) se lie directement à nos profondeurs, que Fotinas considère comme *l'archétype* du vécu métaphysique. Certes, l'horizon théorique de mon travail ne puise pas à ce seul livre capital, mais aussi aux autres œuvres de mon directeur de recherche, ainsi qu'à mes discussions avec lui. D'ailleurs, qui connaît Constantin¹ n'ignore pas qu'il place l'essentiel de son enseignement dans un acte de communication, où, entre un café et une boutade, il traite des thèmes les plus sérieux. Comme tous les maîtres spirituels, Fotinas est resté pendant longtemps attaché au principe de l'oralité, et c'est depuis quelques années seulement qu'il s'est aussi donné – heureusement! – à l'écriture.

Sa préférence pour le terme *métaphysique* vient de sa familiarité avec la pensée orientale; selon cette pensée, le terme désignerait un champ d'études portant sur la partie non visible du réel et de notre être. On sait aussi que le champ en question s'est développé au sein des *sciences* nommées *traditionnelles*, comme une perspective non dualiste qui englobe tout ce qui existe. Le défenseur le plus fervent de cette métaphysique est certainement Guénon² qui soutenait que seule la pensée orientale a droit au vocable *métaphysique*, puisqu'elle enseigne l'existence d'un seul *réel*; les deux versants de ce réel unique, ou *continuum*, sont le monde **physique**, perçu et connu par nos moyens cognitifs ordinaires, et le monde **méta-physique**, constituant la partie non visible du réel et exigeant une approche d'ordre différent. Selon cette acception moniste du terme, le préfixe *méta* aurait plutôt le sens de *au-dessus* ou *à la suite* que le sens de *au-delà*; si le physique est le formel (dense et subtil), le métaphysique est celui qui est

¹ Outre son œuvre écrite et éditée en langue française, il y a toute une série de documents, livres, recueils des meilleurs discours publics, interviews, lettres, textes de positions, etc., en langue grecque, portant sur les relations entre l'éducation, la métaphysique et le développement de l'homme. Pour cette production considérable, voir Bibliographie. J'ajoute ici la magnifique épopée métaphysique/spirituelle de Fotinas, publié en grec, sous le titre *Ulysse n'a jamais voyagé*, Athènes, Éditions Café-École, 1994, p. 510.

² Guénon défend sa position surtout dans un tout petit livre sur la métaphysique orientale; mais il y revient presque dans tous ses livres; voir Références.

au-delà du formel, mais toujours à l'intérieur d'un registre que les traditions appellent le *manifesté*. À la suite toujours de Guénon, Constantin appelle cette partie du réel *manifesté informel*, proche, selon lui, du réel profond de la physique quantique.

Pourtant, il y a des gens, comme Jullien (1993), par exemple, qui soutiennent que l'on ne peut pas utiliser le terme *métaphysique* à l'égard de la pensée orientale, puisque ce terme n'exprime que l'esprit occidental, fortement dualiste et incurablement transcendantaliste, donc opposé à celui de l'Orient, lequel, portant des *figures de l'immanence*, échappe au péché originel de la croyance à l'existence de deux registres: un monde spirituel et un monde sensible, comme disaient les Grecs. C'est à la séparation de ces deux mondes que l'auteur place la genèse de la métaphysique, séparation, dit-il, que Platon a opérée ou, tout au moins, codifiée par la fameuse image d'une ligne verticale coupée en deux : *γραμμὴ διχὰ τετμημένη* (p. 292). Mais une telle position ne paraît pas tout à fait justifiée, puisque la transcendance et le dualisme ne constituent guère des exclusivités occidentales; on sait, par exemple, qu'à côté du manifesté, du *tao avec nom*, c'est-à-dire du principe cosmique immanent à l'homme aussi bien qu'à la Nature, il existe aussi un *tao sans nom*, un volet *non manifesté* sur lequel l'homme ne peut pas se prononcer par sa seule raison mais doit faire appel à la foi. Vallin (1977), dans sa thèse d'inspiration guénonienne intitulée *La Perspective métaphysique*, essaie de nuancer, sur une base géographique, l'opposition des deux visions, en acceptant qu'il existe des tendances métaphysiques non dualistes tant en Occident qu'en Orient.

Quoi qu'il en soit, il devient clair que tous ne sont pas d'accord sur le sens exact de ce terme, et cette polysémie est la chose qui m'a le plus peiné dans la constitution du cadre théorique. Sachant, d'une part, à quel type de métaphysique je pensais et disposant, d'autre part, d'une formation philosophique assez riche, je ne voulais pas faire preuve d'un usage arbitraire et étriqué, qui ne s'accorderait pas avec l'histoire du terme. Sachant donc qu'il existe tant de définitions de la métaphysique que de métaphysiciens, je conclusais qu'il me serait difficile de clore ce volet sans liquider d'abord la plupart de mes préjugés et de mes partis pris.

Ayant affaire à un travail *profane*, qui ne se liait qu'indirectement à la discipline discutée, je pouvais certainement faire comme tout le monde: choisir une certaine acception du terme comme champ de référence, et ignorer toutes les autres. Mais une telle éventualité ne simplifiait guère ma tâche ni ne calmait mon inquiétude. Le fait

qu'en pratique de recherche on se limite à une certaine définition, tout en se référant, ici et là, à d'autres acceptions possibles, ne paraissait pas convenir à mon cas. D'ailleurs, même si je décidais d'utiliser le terme *métaphysique* dans un sens précis, celui d'un **champ d'études portant sur le réel profond, appréhendé par un contact immédiat et intraduisible en mots**, j'aurais néanmoins eu à gérer le problème suivant: afin de désigner ce champ, certains penseurs, philosophes, maîtres spirituels et scientifiques se servent du terme discuté, tandis que d'autres l'exorcisent, tout en tenant des propos qui conviendraient nettement au sens concret du vocable. Cela arrive non seulement avec des gens appartenant à la pensée orientale ou s'inspirant d'elle, mais aussi avec des penseurs, philosophes et scientifiques occidentaux; Valéry, ce gnostique qui s'ignore, selon l'avis de Biès (1994), en représenterait un cas caractéristique. Mais pour ne rester qu'aux premiers (*orientaux* ou *orientalisants*, sans compter les imposteurs, voyants et charlatans de toutes sortes qui s'autoproclament *métaphysiciens*, itinérants ou sédentaires!), des hommes éveillés, tels Aurobindo (1976) et Godel (1952), préfèrent le terme *métaphysique*, tandis que d'autres, comme Gebser et Feuerstein (1987), ne parlent de celui-ci que pour le condamner. Krishnamurti est un cas particulier, puisque, dans le radicalisme de sa pensée, il est contre toute métaphysique philosophique ou religieuse ainsi que contre la spiritualité imagée et symbolisée de l'Orient et de l'Occident.

Ainsi, une **difficulté d'ordre sémantique** (légitimité de l'application du qualificatif *métaphysique* à des propos d'auteurs déclarés eux-mêmes anti-métaphysiques), se joignant à des **difficultés d'ordre ontologique** (existence des *faits métaphysiques*, selon mon appréhension du terme, dans des contextes parfois diamétralement opposés) **aussi bien qu'épistémologique** (affirmer ou rejeter la possibilité et la valeur d'une connaissance métaphysique ou spirituelle), prenait le caractère d'un **problème interne** dont la solution déterminerait l'avancement ou l'abandon de ma recherche.

Quand j'ai communiqué à Constantin mes impasses définitionnelles, il m'a d'abord conseillé de laisser de côté mes méticulosités philosophiques, afin d'explorer la métaphysique comme un fait relatif à l'évolution de l'être humain. *En effet*, m'a-t-il dit, *que valent les théories sur un au-delà, si elles n'ont aucun rapport avec ce que les gens vivent et réalisent quotidiennement?* Il va sans dire que ce conseil n'était pas donné en termes si gentils, comme je le laisse entendre; quiconque connaît Constantin sait qu'il devient très dur et même vexant quand l'autre ne se rend pas facilement à l'évidence des

choses qui, pour lui, sont absolument claires. Sur le plan conceptuel, notre collaboration a connu des moments de tension parfois très forts, mais je supportais bien ses engueulades, en (me) disant le proverbe turc: *Si le maître ouvrier ne se comporte pas en pète-sec envers toi, tu ne peux pas devenir homme de métier!* D'ailleurs, je connaissais déjà un vrai maître qui utilisait d'une manière féconde l'instrument pédagogique de l'insulte, afin d'amener son interlocuteur à renoncer à ses certitudes; ce maître de tous les temps s'appelle Socrate! *Et, après tout, c'est en dehors de ta philosophie que tu trouveras des réponses à tes questions!*, m'a lancé Constantin, à la fin de notre discussion, avec son sourire malicieux et innocent à la fois.

Qui a dit que l'amitié se paie cher? En effet, ce *en dehors de ta philosophie* comprenait non seulement le domaine de la tradition spirituelle, que je connaissais déjà plus ou moins bien, mais la *terra incognita*, la terre plutôt inconnue de la science nouvelle, dont une partie, au moins, paraît avoir des préoccupations métaphysiques beaucoup plus sérieuses que nos philosophes contemporains. Quand, sous la pression de mon directeur de recherche, j'ai voulu prendre une idée de ce paysage scientifique, j'ai bien compris qu'il ne s'agirait guère d'une promenade agréable. Ainsi, d'un moment à l'autre, je devais faire face à une série de thèmes redoutables, tels que les théories cosmologiques actuelles, le passage de la matière inerte à la matière animée, l'évolution des organismes vivants, la phylogénèse et l'ontogénèse humaines, les rapports de l'inné et de l'acquis, etc. M'informer simplement sur tous ces thèmes concernant la nature humaine et notre place dans l'univers demandait beaucoup de temps et d'énergie. J'ai fait de mon mieux, sans pour autant prétendre avoir beaucoup avancé; ce qui est certain, du moins, c'est que derrière mes références à ce domaine se cachent plusieurs lectures, beaucoup d'efforts de compréhension et de réflexion. Cela dit, il faudrait aussi souligner que pour le non-spécialiste que je suis, certains bouquins fortement spécialisés, relevant des branches scientifiques mentionnées, me paraissaient tellement inaccessibles que je devais me contenter d'une lecture plus ou moins périphérique.

Devant une somme de connaissances d'origine diverse, il m'a paru que l'éclaircissement du champ notionnel du terme *métaphysique* était prioritaire; je savais d'ailleurs qu'au sein d'un travail de recherche ainsi que de tout artisanat de l'esprit, la clarification des termes introduits paraît plus qu'importante pour qui veut comprendre et faire

comprendre de quoi il parle et pourquoi il en parle. C'est exactement cela que j'essaie de faire dans la section suivante du sous-chapitre.

4.2.2 L'impossible définition et la certitude absolue¹

Tout le monde sait que la métaphysique est principalement une discipline philosophique. Pourtant, dès le début de la réalisation du projet, je n'ai guère caché que ma compréhension de la notion discutée ne se limitait pas au seul domaine de la philosophie, mais s'étendait à celui de la spiritualité. À un certain moment, après le conseil de mon superviseur, elle a commencé à loucher sur des thèses purement scientifiques. Avec une telle extension du cadre théorique, on comprend bien pourquoi, tout au long de son établissement, j'avais le sentiment de m'asseoir sur *la pointe du rasoir*; je voulais, sans entrer dans les détails, faire état de toutes les connexions doctrinales, afin de procéder à une mise au point qui me permettrait d'éviter confusions et liaisons dangereuses. Mais comment ménager la pléthore des questions entrant en jeu, quand l'énumération seule des réponses proposées de toute part pour chacune de ces questions demanderait des pages entières de développements? Constantin, maître reconnu du genre, n'aurait aucune difficulté de développer sa réflexion à partir de sources diverses et parfois opposées, sans se faire de soucis doctrinaux; mais moi, ne disposant pas de telles qualités, je ne pouvais pas le suivre, et je m'en sentais presque piégé.

Le même Constantin, pourtant, exigeait des définitions suffisamment claires et opérationnelles, définitions qui, pour moi, sont par nature sommaires et souffrant d'une simplicité souvent arbitraire. Afin de m'obliger à travailler de la façon qu'il croyait la meilleure pour moi, mon directeur de recherche m'avait donné comme travail pour l'examen de synthèse le sujet suivant: *Métaphysique: État de la question, historique, définition et projection dans le monde actuel de l'éducation*. J'ai fait de mon mieux, afin de présenter un état de la question aussi exhaustif que possible et, avec la témérité estudiantine (un tel esprit existe, paraît-il, indépendamment de l'âge), j'ai procédé à une série de définitions que j'ai reprises plus tard dans mon projet de recherche. Mais une fois les examens passés, et au fur et à mesure que j'approfondissais les thèmes suscités l'un après l'autre, mes ferveurs définitionnelles ont commencé à se refroidir. Comment

¹ Expression empruntée à Claudine Tiercelin, «La Métaphysique», 1995, p. 395.

faire alors pour *sauver le loup sans tuer la brebis* (ou pour *avoir et le loup rassasié et la brebis intacte*, selon la version grecque du proverbe)? Opter pour une expression de nature plutôt descriptive, telle que *l'autre sens du réel*, m'a paru comme la solution idéale à mon problème, puisqu'elle m'offrait l'occasion d'une approche progressive des questions ainsi que la possibilité d'une dialectique intérieure, de nature holistique, entre tous ces contextes de contours entrelacés. D'ailleurs, l'expression choisie me paraissait mieux refléter les notions d'une **dimension** et des **valeurs** véhiculées par elle, valeurs que j'avais provisoirement appelées *métaphysiques* et qui constituaient l'**objet** principal de mon projet de recherche.

C'est ainsi que je suis passé d'une logique de définitions *fortes*, données à l'avance et appuyées par tout ce qui suit, à une perspective de définitions *faibles* et réflexives, senties plutôt au début et s'esquissant progressivement tout au long et jusqu'à la fin de l'exploration. Ce changement d'optique et de méthode de travail n'est pas sans rapport avec une transformation plus générale de mon univers idéique.

4.2.2.1 L'expression *l'autre sens du réel* à la place du terme *métaphysique*

En adoptant l'expression *l'autre sens du réel*, j'avais le sentiment de ne pas trahir ma compréhension du terme *métaphysique*, et cette impression se confirmait au fur et à mesure que j'avançais dans mes recherches et lectures. Je constatais, par exemple, que dans les descriptions de *l'autre réel*, on utilise le terme surtout comme adjectif, afin de désigner le plan ou les plans et niveaux du réel supposés d'avoir une existence *méta*, c'est-à-dire *après* ou *à la suite* du plan *physique*, comme on appelle l'ordre quadri-dimensionnel; ce dernier n'est que le monde habituel et ordinaire faisant partie d'un réel constitué, dit Nicolescu (1994), d'un nombre soit fini soit infini de niveaux et de boucles. *Après*, c'est une façon de dire, puisque, selon les informations données par la physique nouvelle, on a affaire ici à des niveaux qu'on imagine *allant tous les sens*, dépassant donc toute notion de dimension et d'orientation. Enfin, un sens moins connu, certifié pourtant par les dictionnaires de grec ancien, selon lequel la particule énigmatique *méta*- signifie aussi *entre les choses* ou *à l'intérieur d'une chose*, a permis à d'Espagnat et à Klein (1993) d'hasarder l'hypothèse qu'on pourrait appeler *métaphysique* tout *ce qui se cache au cœur du réel* (p. 13).

En tout cas, et pour être plus précis, il faudrait plutôt parler d'un plan *méta-quadrimensionnel* que *méta-physique* puisque ce dernier, faisant partie du *continuum*, n'est qu'un autre physique ou un autre réel, comme ma recherche le définit. S'il existe un plan ou principe du réel absolument autre, *tout autre*, selon l'expression bien connue de Pascal, transcendant les autres ordres, on devrait appeler ce registre *hyper-physique*; c'est exactement cela que font à l'heure actuelle plusieurs personnes, afin de distinguer ce niveau supra-réel ou *anypothétique*, selon Platon et Plotin, du *métaphysique* réservé au sens d'un réel sur-dimensionnel. Je dirais même qu'aujourd'hui l'on a tendance à utiliser le terme *spirituel* à propos exclusivement de l'hyper-physique absolument transcendant et *non manifesté*, selon les traditions, et à appeler *métaphysique* le réel non manifesté aussi, mais faisant partie du continuum.

Cette acception du terme, latente dans mes pensées de départ, m'a paru comme un *minimum définitionnel* rendant possible l'établissement de mon cadre théorique, car, de nos jours, on s'accorde plus ou moins avec la conception tant commune que recherchée, selon laquelle il existe une partie (ou, pour d'autres, la plus grande partie) du réel qui échappe à l'appréhension logique tant du sens ordinaire que de la pensée scientifique, partie qui permet toutefois à l'homme de communiquer avec elle d'une manière extralogique; c'est donc à cette partie que l'expression *autre sens du réel* pourrait se référer. Pour ne pas oublier ma qualité de grammairien (mon art familier, mon *οἰκεία τέχνη*, dirait Platon), j'ai cherché et trouvé que le mot sens et, par extension, la formule *autre sens* pouvaient signifier deux choses: soit que le réel ait vraiment les qualités nécessaires pour être appelé ainsi (donc, il est un signe, un *signifiant*), soit que les hommes le conçoivent de cette manière, ce qui ferait de lui un simple concept, un *signifié*. En d'autres mots, on pourrait dire soit que le réel a vraiment *un autre sens*, soit que les gens croient qu'il en a un; mais si l'on pense que le rapport signifiant-signifié n'est pas toujours arbitraire, on revient à la même conclusion: il existe un *autre sens du réel*.

À cette exploration sémantique (vive les dictionnaires!) peut s'ajouter une autre signification du mot *sens*: *faculté de connaître d'une manière immédiate et intuitive*, comme quand on dit: *il a le sens du rythme*. On pourrait alors parler aussi d'un *sens de l'autre sens du réel*! La distinction paraît méticuleuse et sent la scolastique, mais elle devient essentielle si on pose la question suivante: *Peut-on aider les gens à développer*

cette capacité de connaissance immédiate, s'ils ne la possèdent pas par nature? Cette question fait partie du questionnement général de la recherche.

4.2.2.2 L'autre sens du réel comme postulat d'un réalisme profond

On pourrait me faire remarquer, avec raison, qu'il faudrait d'abord définir le réel lui-même, avant de définir *l'autre réel*. Au lieu d'y répondre, je mentionnerai simplement que, selon Nicolescu (1994), la réalité est ce qui résiste à notre effort de connaître. Le réel n'est donc pas le connu ou le supposé réel (les choses, les faits, les concepts, etc.), mais ce qui nous échappe, bien qu'il nous indique son existence, d'une certaine façon. Et ce ne sont plus les métaphysiciens qui sont de cet avis, mais les gens de la science la plus rigoureuse.

La conclusion serait donc qu'il existe une partie inconnue du réel que l'on pourrait appeler *métaphysique*, dans le sens précis de la dimension cachée, contenant des *choses derrière les choses*, selon le vers bien connu de Prévert. Il s'agit d'un plan qui jusqu'alors constituait le domaine propre des intuitions spirituelles et métaphysiques, mais qu'on considère actuellement comme susceptible d'être soumis à un certain contrôle de la science. Pourrait-on soutenir aussi que l'exploration de ce plan métaphysique continue de solliciter l'existence d'un domaine particulier de spéculation, d'une *Métaphysique* entendue soit comme discipline autonome, soit en tant que branche spécifique de la philosophie? Rien n'empêche le culte d'une telle discipline; mais étant donné, d'une part, les fausses routes de la métaphysique classique, et, d'autre part, l'esprit transdisciplinaire mis en valeur par la pensée contemporaine, on pourrait se satisfaire de la simple reconnaissance d'une tendance ou d'une perspective métaphysique exprimée par cette croyance à *l'autre sens du réel*, croyance qui n'est pas un *credo* dogmatique, mais qui cherche l'appui d'une série de bonnes raisons octroyées par plusieurs sources, chacune aussi valable les unes que les autres, aucune ne justifiant des droits de princes héritiers.

Cela dit, on ne peut pas nier le fait qu'un certain esprit métaphysique occupe déjà une place prépondérante au sein du paysage scientifique et généralement culturel de notre époque. En dépit de Van Lier (1962), qui soutient que la nouvelle physique doit son avènement à l'abandon de telles vieilles croyances, nous sommes devant un phénomène où des scientifiques et des chercheurs de premier rang non seulement parlent du besoin

d'un retour aux questions métaphysiques, mais se réclament eux-mêmes d'une perspective métaphysique particulière. Bien que les préférences aillent surtout vers la pensée dite *orientale*, on trouve aussi des scientifiques qui attribuent leurs sources d'inspiration à des philosophes occidentaux (Bohm se définit lui-même comme platonicien; Heisenberg subit l'influence de la philosophie religieuse de Kierkegaard et de James; Linssen fait de nombreuses références à Plotin; d'Espagnat à Spinoza, etc.). À l'heure où des philosophes et des maîtres spirituels abdiquaient tout ce qui pourrait rappeler l'ancienne *reine des disciplines*, les représentants des sciences de pointe en vantaient les prouesses.

Certes, on remarque souvent que cette tendance n'est rien qu'un simple marquage du paysage scientifique actuel lequel, dit-on, reste toujours dominé par l'ancien paradigme. Mais même généralisé, ce phénomène ne serait pas tellement important en soi, parce qu'on pourrait le classer parmi les divers engouements à la mode. Par contre, plus significatif me paraît le fait que la préférence des gens du nouveau courant scientifique va vers un certain type de métaphysique que je pourrais appeler réaliste, dans le sens que je vais développer dans le sous-chapitre qui suit. Il s'agirait d'un réalisme absolument distinct de l'empirisme grossier, donc d'un *réalisme profond, de l'être plutôt que de la matière*, au dire de D'Espagnat (1986, p. 108), d'un *réalisme intentionnel*, exprimé déjà par certaines philosophies (la platonicienne, par exemple, en dépit de sa théorie des idées, tellement décriée), et constituant, aussi, l'idéal épistémologique actuel. En effet, certaines approches scientifiques n'entendent plus la science telle que la définissait Valéry (1960), c'est-à-dire comme *un ensemble de recettes qui réussissent* (t. II, p. 522), mais comme un effort constant et désintéressé de connaître le fond des choses. Je pense que l'admiration excessive pour la forme réalisée avec succès tant en esthétique qu'en épistémologie se trouve à l'origine de l'aversion dont Valéry¹ fait preuve, comme il résulte de l'assertion suivante: *Les termes de la métaphysique sont des billets ou des chèques qui donnent l'illusion d'une richesse* (1973, t. I, p. 648). Il pensait probablement que, du moment où la science fait bien son travail, la spéculation métaphysique portant sur le même objet paraît inutile sinon trompeuse; mais il ignorait ou faisait semblant d'ignorer que le même vocable désigne tant la métaphysique rationaliste et plus ou

¹ Michel Meyer, *Pour une critique de l'ontologie*, 1991, p. 124-131, rapproche la critique que fait Valéry de celle de Wittgenstein et soutient que ces réserves relèvent d'un empirisme logique bien différent du positivisme.

moins abstraite, que la quête approfondie qui veut aller directement au cœur des choses, pour leur arracher leurs secrets.

Je sais que plusieurs ne reconnaissent pas à cette tendance réaliste un caractère métaphysique, et cela pour des raisons diamétralement opposées: soit ils pensent, avec Heidegger, que le temps de cette discipline est irréversiblement révolu, et qu'on est entré, comme le soutient constamment Habermas (1993), dans une période *postmétaphysique*, soit ils croient que les théories scientifiques actuelles ne sont que des ébauches très limitées, ne pouvant pas, par conséquent, fonder des systèmes métaphysiques d'une certaine envergure. Aucun philosophe, aucun système n'a pu encore faire la synthèse des informations de provenance multiple et de complexité de plus en plus grande, qui constituent l'ensemble des connaissances actuelles sur le réel. Comme Castello et Zartarian (1994a) le remarquent, le nouveau paradigme, transdisciplinaire et multiréférentiel par nature attend encore son *Descartes*.

4.2.2.3 L'autre sens du réel à travers quatre acceptions du terme métaphysique

Malgré les réticences que je viens de mentionner, il est bien connu que le terme *métaphysique* fait preuve d'une résistance remarquable, surtout en dehors de la philosophie. Dans la suite, je donne quatre acceptions du terme, qui constituent autant d'acceptations rencontrées plus ou moins souvent aujourd'hui; ce faisant, j'essaierai de faire une sorte de déblayage, avant de formuler ma proposition.

➤ *La métaphysique comme vision du réel (Weltanschauung)*

Étant donné que, dès sa naissance, la métaphysique s'est présentée comme un questionnement sur la nature ultime de l'univers, sur ses principes et ses causes, toute **grande vision** de celui-ci (spiritualisme, matérialisme, positivisme, etc.) constitue *ipso facto* un parti pris métaphysique. Par conséquent, on ne saurait qualifier de la sorte seulement les théorisations concernant la croyance à l'existence d'un monde intelligible séparé du monde sensible, ou d'un principe transcendant, ainsi que l'usage le veut, mais le contraire aussi, c'est-à-dire l'adhésion à des théories diamétralement opposées. Comme l'écrit Jolibert (1989), *le refus de la théorie doit être justifié théoriquement et le positivisme le plus réfractaire à la métaphysique se voit un jour ou l'autre confronté aux problèmes de ses propres fondements* (p. 127). Castello et Zartarian (1994a) pensent qu'épistémologie et métaphysique constituent les assises de la science en général ainsi

que de toute science particulière; c'est pourquoi, disent-ils, *avant de rebâtir une science, il faut commencer par refaire ses assises, c'est-à-dire reconstruire la vision du monde qui la sous-tend. Cela s'appelle de la métaphysique* (p. 35). C'est cela exactement qu'ils essaient de faire: réinventer la métaphysique à partir des nouvelles données de la science et de quelques éléments de la sagesse millénaire. Par conséquent, *réinventer la métaphysique* voudrait plutôt dire, combinant l'ancien et le nouveau, essayer de construire pour la science actuelle une assise différente de la précédente, qui était celle du paradigme mécaniste. Tout cela, bien entendu, en pleine conscience du fait que chaque nouvelle construction n'a qu'une valeur provisoire.

➤ *La métaphysique comme savoir unifié*

L'acception précédente ne contredit pas la conviction enracinée déjà dans les âmes des gens (suivant peut-être la formule dite *du hautement représentatif*, formule *par excellence*), selon laquelle ***la métaphysique est la science qui vise un savoir unifié et absolu***. Comme le remarque Vallin (1977), tout système métaphysique non seulement prétend à un tel savoir, mais il s'y croit déjà arrivé. Le savoir unifié constitue un des *desiderata* de l'humanité, et son rejet par la science paraissait à beaucoup comme un autre absolutisme. D'ailleurs, bien que vouée, selon son propre dire, à l'exploration du relatif, la science n'a jamais cessé d'espérer, avec Hesse¹, qu'elle réussira un jour à donner la formule algébrique qui résumerait en une ou deux lignes le tout de l'univers. Il paraît que ce but continue de tenter les gens, même si l'on sait qu'une telle évolution n'est ni d'un futur proche ni d'un domaine cognitif particulier, comme le note Nagel (1986), un philosophe pourtant ouvert aux idées scientifiques récentes.

C'est exactement cela que pensent aujourd'hui plusieurs scientifiques qui savent qu'il y a une explication générale de *tout cela*, mais qu'il ne faudrait pas en parler beaucoup; c'est ce que paraît soutenir Laszlo (1994), épistémologue de renom, qui fait partie de ce cercle de savants ayant le courage d'avouer que les travaux et les recherches scientifiques se heurtent à quelque chose d'inconnaissable et d'ineffable. *Le défi de la véritable unification dans la science contemporaine*, écrit-il, *est d'identifier le principe*

¹ Op. cit., p. 35: *Qu'advierait-il si, un jour, la science, le sens du beau et celui du bien se fondaient en un concert harmonieux? Qu'arriverait-il si cette synthèse devenait un merveilleux instrument de travail, une nouvelle algèbre, une chimie spirituelle qui permettrait de combiner, par exemple, des lois astronomiques avec une phrase de Bach et un verset de la Bible, pour en déduire de nouvelles notions qui serviraient à leur tour de tremplin à d'autres opérations de l'esprit?*

d'ordre qui sous-tend le développement du chaos vers le cosmos. Jusqu'à ce jour, ce principe n'a été qu'imparfaitement compris (p. 94). Ni la théorie *bootstrap* (Chew), ni celles des *ordres impliqués* (Bohm) ou des *champs morphogénétiques* (Scheldrake) n'ont pu nous éclairer sur ce principe d'ordre soutenant la réalité. Ainsi, *le discours fondamental d'une approche de type «haut-bas» (up-down) de la réalité reste encore à accomplir* (ibid.). Mais, au moins, pense l'auteur, la nature de ce discours peut être explicitée. C'est exactement cela qu'a fait, selon Laszlo (ibid.), Harris en dressant la liste minimale des *must* que doit remplir une cosmologie de la globalité de l'univers. En effet, préfaçant la réédition de son livre *The foundations of Metaphysics in Science*, Harris (1993), pose le postulat d'un tel langage, en termes beaucoup plus explicites que ceux utilisés à l'intérieur de la 1^{re} édition du livre, vieille déjà de plus de trente ans: *If the central presupposition of contemporary science is holism, what is clearly required to elucidate it will be a logic of wholes or systems, which modern symbolic logic cannot provide* (p. 10).

Par conséquent, même si l'on n'a pas encore atteint le savoir universel, on sait au moins qu'on est sur la bonne route; les barrières sont tombées, la quête du sens devient une affaire qui passionne tous les *gens de bonne volonté*, quel que soit le domaine où ils travaillent.

➤ *La métaphysique comme quête de sens*

Il y a des gens qui pensent que la connaissance du réel, tant surfaciel que profond, constitue l'objet de la science qui, épaulée par l'instrument de son autocorrection qu'est l'épistémologie, pourrait faire chaque fois les interventions correctives qu'elle juge nécessaires pour son propre avancement. S'il existe encore une place pour la métaphysique, celle-ci se trouverait non pas du côté des *faits* (événements, lois logiques, etc.), mais du côté du *sens* que ces faits prennent pour notre vie humaine, pour notre vie de tous les jours. Ainsi, on pourrait avec Cazenave (1990) accepter que par rapport à l'épistémologie qui a comme question de base *Comment la science se fait-elle?*, la métaphysique aurait à répondre à l'interrogation suivante: *Comment comprendre, comment interpréter ce que la science dit du monde?* (p. 17). Madison (1971) pense justement que la possibilité d'une métaphysique *ne contredirait en rien la science..., car elle serait interrogation non sur des faits (faits empiriques ou normes logiques), mais*

sur leur sens, c'est-à-dire sur la signification que ces faits soient et qu'ils soient présents et pensables (p. 163)¹.

En tout cas, le philosophe d'aujourd'hui, le métaphysicien particulièrement, au lieu de songer à de majestueuses constructions théoriques, essaie tout humblement de (se) poser, avec la meilleure clarté possible, quelques questions que la vie et la science soulèvent incessamment. *Qu'est-ce que tout cela veut dire?* se demande Nagel (1993), dans un livre où il pose une série de questions cruciales sur le réel, qu'on a pris l'habitude de désigner par cette expression sylleptique (*tout cela*). Partant d'un point de vue anthropologique, et commentant ses positions antérieures, Gusdorf (1991) définit la métaphysique comme *inventaire et interprétation des significations instituées par le devenir de notre espèce*, et cette métaphysique devrait être conçue comme une sorte de *méta-humanité* (p. 16). Honoré (1992), enfin, pense que l'introduction au domaine de la métaphysique se fait par un travail de réflexion seconde et exponentielle, par une *métaréflexion qui donne sens au monde* (p. 12).

Ceci paraît fort bien, mais on pourrait se demander ce que doivent faire les scientifiques qui savent lire entre les lignes de leurs raisonnements et font des découvertes qui ont du sens. Doivent-ils abdiquer leurs droits à la métaréflexion pour ne pas se voir critiqués comme des métaphysiciens?

➤ *La métaphysique comme champ d'expérience et d'intériorité*

La quatrième et dernière acception du terme à l'étude, voisine de la précédente, est celle de la métaphysique *de l'expérience et de l'intériorité*. C'est parce qu'ils paraissent accepter l'existence d'une telle expérience que certains scientifiques se voient qualifiés de *métaphysiciens* par leurs collègues; pour répondre à ceux-là, Linssen² (1975) fait appel au philosophe Wahl soutenant qu'*il existe deux sortes de métaphysiciens. Premièrement, ceux qui se cantonnent dans l'abstraction pure et l'argumentation théorique. Deuxièmement, ceux qui sont plus attentifs au langage de l'expérience concrète et s'interrogent constamment sur la signification des faits* (p. 31). Si l'on recourt à Wahl lui-même (1965), on apprend que la formule *expérience métaphysique*,

¹ Sauf indication contraire, dans les citations ce sont toujours les auteurs qui soulignent.

² Il faudrait peut-être préciser que Linssen n'est pas un scientifique, au sens strict du terme, mais plutôt un compilateur, bien informé pourtant sur les théories les plus à la mode.

un peu paradoxale, devrait être comprise selon l'emploi qu'en font James (expérience religieuse ou mystique) et Rauh (expérience morale). Bien entendu, il ne s'agit là que d'une analogie, puisque, ajoute Wahl, toute expérience philosophique, scientifique ou artistique pourrait s'appeler aussi *expérience métaphysique*, pourvu que celle-ci soit branchée à un sentiment intense d'exister et de vivre:

Dès qu'il y a existence, à un haut degré, il y a une expérience... métaphysique; elle peut alors se formuler en images ou en concepts, peu importe; peut-être même parfois donnerions-nous la préférence aux images; mais l'important est ce qui est derrière les images et les concepts, c'est-à-dire l'existence (ibid., p. 229).

Du moment où on lie métaphysique et existence, au moyen de l'expérience, on introduit dans la première tous les paramètres de la deuxième, toutes les oppositions, toutes les contradictions, toutes les alternatives, qui deviennent alors des caractères de l'être lui-même, caractères pour la légitimation desquels la philosophie platonicienne avait inventé les *μεταξύ* (les *intermédiaires*), et la pensée scientifique actuelle les couples du *tiers inclus*. Un tel retournement, on le sait, n'a été facile ni pour la métaphysique spéculative ni pour la science. Heidegger, à qui Wahl se réfère fréquemment, s'est réfugié auprès du *mythos*, afin de pouvoir articuler son intuition de l'être, en fondant ainsi une *onto-mythologie* toute proche de celle des poètes et des mystiques. Tranchant de la sorte sur la *dichotomie de l'être-logos et de l'être-mythos*, le philosophe, d'après le père Breton (1976), court le *risque d'induire en tentation un historien des profondeurs qui pressent une histoire de l'être dans les vicissitudes des ontologies* (p. 10). Comme on le sait, Heidegger a trouvé pour solution de liquider le volet *métaphysique*, dans son ensemble, tandis que le poète et visionnaire White (1978), tout en s'accordant pour dire que *métaphysique et monde nouménal ne sont pas des termes appropriés pour désigner ce dont il est question dans la méditation poétique*, ajoute la remarque suivante: *Mais il est certain que ces termes s'approchent davantage du territoire que ne le fait le discours de la raison pratique. Et dans l'intérêt de la vie en général il serait bon d'avoir à l'esprit un autre langage que celui de la seule raison pratique* (p. 153). On pourrait en dire autant, et surtout, de la *raison théorique*!

L'expérience métaphysique ainsi décrite est-elle la même que l'expérience spirituelle, telle que la laisse entendre le poète cité? La question est d'une ampleur qui dépasse les frontières de ma recherche. Je vais pourtant lui allouer quelques réflexions, juste après avoir conclu ce que j'ai présenté jusqu'à maintenant; cette conclusion sera aussi ma

proposition quant au rapport entre les termes qui constituent les notions-clés de mon cadre théorique.

Il me semble que les quatre acceptions de la *métaphysique* que je viens de décrire s'accordent plus ou moins bien avec la formule *l'autre sens du réel*. En effet, à travers cette autre perspective, on a affaire d'abord à une **vision du réel** qui a tous les éléments nécessaires pour suppléer à celle qui l'a précédée (la vision mécaniste), une vision qui se sait *impossible à être définie*, qui garde néanmoins comme *intuition fondamentale* l'idéal d'un **savoir unifié**, dont elle ne peut pour le moment donner qu'une liste de principes et de repères épistémologiques. Cette vision se définirait donc comme une *méthodologie de l'invérifiable*, selon l'expression dont se sert Prini (1953) à propos de la pensée de Marcel. En plus, la nouvelle vision du réel est une quête de **sens**, non seulement parce qu'elle tend à découvrir le sens profond du réel, mais parce qu'elle croit qu'une telle découverte peut transformer nos systèmes de représentations et de valeurs. Enfin, dès l'instant où elle fait de la vérité participante la pierre angulaire de sa vision, l'autre sens du réel est une métaphysique de **l'expérience** et de **l'intériorité** qui voit en tout fait et en toute représentation le résultat d'une translation des éléments extérieurs et des éléments intérieurs, et cela depuis les événements les plus simples jusqu'aux réalisations ontologiques les plus complexes. La différence entre l'expérience métaphysique et les autres types d'expérience (sensationnelle, sentimentale, intellectuelle) est que la première se fait à un niveau de profondeur qui transcende tous les autres. De cela je parlerai dans la quatrième section du chapitre en cours.

4.2.3 En guise d'appendice: du métaphysique au spirituel, une mise au point

La confusion à propos des termes ci-dessus a pris les dimensions d'une avalanche, c'est pourquoi, avant de clore ce sous-chapitre, j'aimerais exposer brièvement mon point de vue, espérant contribuer ainsi à une meilleure compréhension des frontières entre les deux domaines. Cette déviation me paraît inévitable, non seulement parce que j'ai laissé la question en suspens, mais aussi à cause de mon intention de proposer, pour l'appréhension du réel, une médiation métaphysique qu'on confond souvent, à tort ou à raison, avec la vision spirituelle.

Je rappelle le noyau du problème: il y a des penseurs et des maîtres spirituels qui se définissent comme des métaphysiciens, tandis que d'autres se déclarent des ennemis jurés de toute tendance métaphysique. L'affaire se complique davantage, à cause de la confusion qu'ont semée dans les esprits les divers spécialistes d'une métaphysique placée aux confins du paranormal. Toute réticence paraît alors justifiée, du moment où l'on trouve des gens qui ne peuvent pas distinguer entre métaphysique et sorcellerie; tel est le cas, par exemple, de Hall (1984), un auteur quand même assez sérieux, qui pourtant fait du paranormal le caractère propre du domaine à l'étude. Indépendamment de la confusion doctrinale (on parle de métaphysique au lieu de spiritualisme ou, plutôt, de spiritisme), et sans vouloir faire grise mine envers de tels propos, je pense, avec Castello et Zartarian (1994), que certaines de ces expériences, purifiées de toute trace de superstition, peuvent constituer un chemin vers la compréhension du réel, chemin aussi légitime que tout autre, pas plus efficace que tout autre. Avec Godel (1952), j'irais même jusqu'à appeler métanormal et non pas paranormal le métaphysique, s'il y avait possibilité de savoir où finit le normal et où commence le métanormal. Je saisis ici l'occasion de dire qu'au cours de cette recherche j'ai eu le sentiment de jouer avec le risque de paraître plus ou moins *nouvel âge*. Certes, le fait que, des grandes intuitions spirituelles, le public ne retienne qu'un message très simplifié pour ne pas dire simpliste ne porterait, à mon avis, aucun préjudice quant à la valeur de ces intuitions, car on sait très bien qu'aux mains des gens vraiment doués de telles intuitions se transforment en réalisations de haute portée non seulement spirituelle mais aussi intellectuelle, voire scientifique. À des moments de doute, de telles pensées me paraissaient assez rassurantes et réconfortantes.

Dans les pages précédentes, j'ai presque identifié métaphysique et spiritualité; il est temps de faire maintenant quelques mises au point intéressantes, peut-être, pour qui se fait des soucis doctrinaux. Selon une définition très sommaire et assez schématisée, on appelle *spiritualité* un ensemble de *croyances à l'existence de l'esprit* en tant que principe indépendant soit unique (monisme), soit coexistant avec la matière (dualisme). Une sorte de connaissance sacrée est inhérente à cette vision, chose qui fait que la spiritualité a une couleur religieuse, bien qu'elle se distingue très souvent des théologies officielles qui, dit-on, commercent plus ou moins étroitement avec des intérêts profanes. D'un point de vue historique, la spiritualité a précédé la métaphysique, puisqu'elle est née en même temps que la conscience primitive, et s'est exprimée comme sentiment

d'appartenance au monde et d'union avec l'ordre englobant, avant qu'elle devienne un effort d'expliquer l'origine du monde à partir d'un principe soit transcendant, soit immanent, mais toujours supposé impérissable et immatériel, qu'on a appelé esprit (cf. l'équation: mythologiser, c'est théologiser). De ce point de vue, la spiritualité constitue une sorte de *pré-métaphysique* ou une *métaphysique de la nuit*, selon une expression de Bachelard. Jusqu'à nos jours, la spiritualité est principalement considérée comme porteuse de cette croyance à des ordres plus globaux auxquels l'homme appartient avec le reste de l'univers.

La métaphysique est venue beaucoup plus tard, afin de rendre la question de l'origine plus compréhensible pour la raison humaine, assez développée déjà et se sachant capable de séparer cette question d'un savoir sacré qui, au cours de l'évolution, s'était enveloppé des couches de superstition, de magie, etc. Fille de séparation, dernier descendant de la conscience et surtout de la conscience de soi, la pensée métaphysique portait comme signe de sa descendance spirituelle le *désir de l'unité*, désir qui est devenu sa propre raison d'être. Mais, prise entre les filets de la conscience de soi et les armes que celle-ci a déployées pour l'accomplissement de son travail (raison, logique, symbolique), au lieu de l'union, la métaphysique n'a pu que donner naissance à une série de séparations dichotomiques: (monde)sensible-(monde)intelligible, phénomène-noumène, éternité-temps, essence-existence, etc. Tout nouvel effort d'unification avait comme résultat soit la multiplication de divisions, soit la réduction de l'unité à l'un ou à l'autre de deux pôles fondamentaux (spiritualisme-matérialisme).

Eu égard à leur origine commune, spiritualité et métaphysique paraissent donc presque identiques face à la science positiviste laquelle, bien qu'issue de la métaphysique, lui a montré les talons. Mais sur leur propre terrain, et renvoyées l'une à l'autre, ces deux approches se trouveraient incompatibles, en partie du moins, puisque toute doctrine spiritualiste n'est pas ou ne se veut pas forcément métaphysique et vice versa. Pour beaucoup de penseurs et de maîtres spirituels, la métaphysique, vue du côté de la spiritualité, n'est que l'autre visage de la science, sans l'applicabilité de cette dernière, ce qui la rend en plus, à leurs yeux, inutile sinon nuisible. C'est ainsi que s'explique l'air courroucé de certains maîtres spirituels (Krishnamurti, Gebser/Feuerstein) envers la métaphysique. Bien entendu, l'attaque concerne la métaphysique spéculative dont j'ai parlé; celle-ci n'aurait rien à voir ni avec la métaphysique de l'expérience et de

l'intuition, proche de l'expérience mystique, selon Wahl, ni avec une métaphysique faible et proche de la science, comme celle de Whitehead, par exemple, mise en valeur par Laszlo (1970). Au contraire, pour des penseurs comme Aurobindo et Guénon, la métaphysique est *le système des systèmes*; en tant que tel, non seulement elle couronne la spiritualité et la sagesse traditionnelle, mais elle nous permet aussi d'atteindre les plus hautes connaissances ainsi que notre salut personnel.

S'agirait-il d'une simple question de tempérament (esprits systématiques versus esprits plus libres) ou d'une différenciation plus profonde? La réponse paraît assez difficile. Ce que j'en sais, c'est que, malgré leur interpénétration mutuelle et, pour certains, malgré leur fusion, on doit y discerner une différence à peine perceptible: la métaphysique se trouve au seuil de la vie spirituelle. Même poussé jusqu'aux limites de l'(auto)transcendance, le métaphysicien ne quitte jamais le socle du réel pour faire le saut final. Par conséquent, la transcendance spirituelle est beaucoup plus radicale que la transcendance métaphysique. Il faudrait préciser ici que la première n'est pas forcément d'ordre religieux, mais pourrait ressembler à la réalisation en nous de cette *autreté*, selon Krishnamurti, et cela à l'aide du seul moyen dont nous disposons: la méditation.

Certes, tout cela est déjà bien connu. Ce qui paraît nouveau, c'est le fait que la science actuelle n'exclut pas l'existence d'un ordre *tout autre*, car elle se sait aussi portée par un *autre* qu'elle ne peut saisir; mais comme elle est vouée, par définition, à la connaissance de ce qui tombe sous son observation, elle se limite à l'exploration de ce qu'elle peut contrôler, même s'il s'agit de plans différents de l'ordinaire, et, de ce fait, ai-je dit, *métaphysiques*. C'est déjà beaucoup, dira-t-on, parce que, grâce au travail de la science, nous assistons aujourd'hui à un réenchantement de l'univers et à une vision qui n'est pas tellement loin de la vision mystique. Plusieurs pensent qu'il n'est pas possible d'interdire aux scientifiques, en extrapolant sur leurs propres données, d'avoir de telles idées, avec la seule restriction, peut-être, de se rendre compte qu'ils font alors œuvre de métaphysicien et non de scientifique. Mais une telle réticence concernerait plutôt les conclusions que les raisonnements, et, en tout cas, elle n'a pas empêché un penseur comme Abellio (1963) de soutenir que

le sens profond de l'évolution occidentale, qui est de passer d'une attitude philosophique et scientifique à un comportement spiritualiste, confirme la valeur de cette proposition: la spéculation métaphysique précède la compréhension... Le passage par la métaphysique est le seul qui réponde à l'exigence moderne... de supprimer l'argument d'autorité en matière spirituelle; aujourd'hui, en vertu de cette loi profonde que l'Histoire ne pose que les problèmes

qu'elle peut résoudre, le fossé qui séparerait la métaphysique des sciences expérimentales est... franchi par endroits... (p. 192).

Si je saisis bien le sens de la citation, ne pouvant pas, à elle seule, satisfaire l'homme dans sa quête de sens, la métaphysique, de même que la science, joue un rôle préparatoire. Godel (1952) souscrirait à une telle distinction, quand il dit que, par les termes *expérience métaphysique* ou *champ métaphysique*, il faudrait entendre *non pas l'ultime expérience, seule libératrice – qui est une réalité autonome et donnée, à laquelle nul n'accède par l'effort individuel – mais les divers niveaux profonds d'énergie de la psyché susceptibles de subir et de conférer une maturation préparatrice* (p. 45). Cette position s'accorderait bien avec celle de mes ressources personnelles, Fotinas identifiant métaphysique et monde de profondeurs, et Plotin qui assigne à la dialectique (équivalent platonicien de la métaphysique, parce qu'elle est beaucoup moins une opération logique qu'un voyage cosmologique) le rôle propédeutique qui pourrait conduire à la vision finale: *On montre seulement la voie à celui qui veut contempler. Car on va jusqu'à lui apprendre la route et le chemin; quant à la contemplation, elle est l'œuvre de celui même qui veut contempler*¹. Même la volonté ne suffit pas; nous avons besoin d'un appel, il faudrait que la déesse Athéna ou un envoyé des dieux nous tire par les cheveux, pour nous retourner vers notre intérieur, dit Plotin dans un contexte qui rappelle la grâce chrétienne.

Abordées d'un tel point de vue, métaphysique et science s'arrêtent à mi-chemin; elles ressembleraient aux deux auteurs du poème *La Chasse Spirituelle*, attribué à Rimbaud, qui ont été obligés d'écrire un autre poème pour prouver aux critiques leur *bonne foi de faussaires*². Est-ce que les nouvelles théories physico-métaphysiques, parfaitement conscientes de leurs possibilités et de leurs limites, représentent cet effort de réécrire le poème du sens de l'univers?

À cette question j'essaierai de répondre dans le sous-chapitre qui suit.

¹ Plotin, *Ennéades*, op. cit., VI.9.4., 15-16.

² Mon ordinateur m'a fait cadeau de cette information par son *astuce du jour* qui a sauté comme ça sur l'écran, au moment même où je commençais la rédaction de cette partie. Certes, ce n'était pas la première fois que je rencontrais cette astuce, mais l'occurrence a fait que je saisisse son sens seulement à ce moment-là. Voilà un autre exemple de synchronicité! Et ce n'est pas le seul!

4.3 L'autre façon de voir le réel¹...

*Quelles cloches de terre sonnent
Et quel géomètre leur sert-il de souffleur?
Puisque quelque chose de terreux et
d'équerrant
Palpite sous les Perceptibles...
De doigts invisibles effleure nos esprits
Le Monde du Dehors.
Nos yeux entendent, nos oreilles voient.*

Odysséas Elytis, *Rue privée*

Selon l'hypothèse formulée à la fin du sous-chapitre précédent, il existe un réel différent de celui que décrivent le sens commun et les approches scientifiques et métaphysiques encore dominantes, un réel *tout autre* et voisinant avec le sur-réel des mystiques et des poètes. L'aperçu d'un tel réel se trouverait à l'origine d'une transformation de nos modes de penser et de nos valeurs de se comporter. De mes lectures antérieures, je savais déjà qu'après la crise qu'avait connue, au cours de nos temps modernes, la métaphysique classique, certains philosophes ont essayé de la sauver en lui assignant le rôle d'une *prose surréaliste*. Un de ces philosophes est certainement Alquié (1977) qui, il y a déjà plus de vingt ans, remarquait que *ce n'est point hasard si les mots métaphysique et sur-réalisme ont la même structure* (p. 48). Pourtant, cette tendance *surréaliste* ne se doit pas à une fermentation de la pensée métaphysique elle-même, mais se présente plutôt comme le résultat d'un renouvellement du langage scientifique actuel. C'est pourquoi on commence à parler d'un réenchancement de l'univers et d'un retour du sens, grâce à celle qu'on tenait pour responsable de la disparition de ce dernier, à savoir la science. C'est de cette restauration dont je vais parler, avant de passer aux principaux repères de la nouvelle lecture du réel.

¹ À ce moment de la rédaction finale, j'ai dû interrompre mon travail et me rendre en Grèce, pour me trouver auprès de ma sœur mourante. C'était la deuxième fois, en huit mois, que j'accomplissais un tel devoir néfaste. Le vers du poète pesait lourd sur mon cœur: *Larmes de consciences, pierres précieuses, retours et absences!* Étant obligé de prolonger mon séjour en Grèce, j'ai pu, d'un pays à l'autre, ramasser *la douleur de ma plaie, la douleur de mon âme*, afin de retrouver, peu à peu, le courage de continuer la rédaction, éprouvant une fois de plus les morceaux de ma réflexion au contact des événements. Épreuves de la vie, épreuve du sens! Qu'on me pardonne cette note personnelle!

4.3.1. Le guérisseur blessé... ou... la science nouvelle comme facteur de sens

En effet, si c'est grâce à la science actuelle qu'on a aujourd'hui une autre vision du réel, on pourrait soutenir que se confirme la validité de l'assertion homérique, dans un sens double: on n'est guéri que par celui qui a blessé; mais le blessé devient à son tour le guérisseur de celui qui l'a traumatisé. En mots moins métaphoriques, je veux dire que si la science a poussé la métaphysique vers l'ignominie, elle se trouverait maintenant à l'origine du retour de cette dernière. Mais, pour ce faire, la science a dû d'abord prendre appui sur cette métaphysique qu'elle avait tellement décriée. Saint retour ou cercle vicieux? La réponse revient à tout un chacun, selon ses partis pris et sa vision personnelle. Ce qu'on ne peut nier, en tout cas, c'est qu'on assiste aujourd'hui à une réapparition du sens, du vieux *Pan*, selon le langage nietzschéen.

Il était temps, dira-t-on avec raison. Car, comme l'écrit Nicolescu d'un ton un peu dramatique, après des siècles entiers de rationalisme intransigeant, l'homme moderne a dû se sentir *en danger de mort, sous l'influence de maîtres à penser prônant un seul niveau de Réalité, horizontal, où tout tourne en rond et engendre fatalement le chaos, l'anarchie, l'autodestruction*¹. La crise n'était pas seulement épistémologique mais aussi existentielle; des gens qui, comme moi, touchent déjà au troisième âge, savent de quoi je parle, parce qu'ils ont vécu jusqu'au fond de leur être cette crise que *L'Étranger* de Camus formulait d'une façon épigrammatique: *Il s'agissait de savoir si la vie devait avoir un sens pour être vécue.*

Ainsi, malgré les réticences et les résistances encore dominantes des élites scientifiques, on pourrait dire que la question du *Sens* et les clés de son interprétation reviennent au premier plan des interrogations actuelles. Ceux qui préfèrent encore le vieux terme de métaphysique songent à un rapatriement de la pensée humaine à son pays d'origine. C'est ainsi que pense, par exemple, Geay (1996) parlant d'un *Hermès trahi* par la plupart des gens mais sauvegardé, selon lui, à travers la pensée guénonienne, de même qu'au sein des courants philosophiques aujourd'hui encore à la mode, tels la psychanalyse jungienne, la mythanalyse de Durand et l'épistémologie alchimique de Bachelard. Geay paraît convaincu que l'accès au *centre sacré qui donne sens* est

¹ Cité par J. Staune, «La science conduit-elle à la transcendance?», p. 17.

impossible en dehors d'une métaphysique suprarationnelle, pour laquelle *l'image*, le symbole, constituerait son miroir intelligible. Quoi qu'il en soit, cette perspective, qu'on l'appelle ou non métaphysique, ne rencontre plus une opposition sans réserve de la part du nouvel esprit scientifique. On dirait même que les scientifiques (à l'instar *des douaniers et des prostituées* de l'Évangile!) devancent, dans la course vers le royaume du Sens, les traditionnels gardiens du terrain de l'imaginaire.

Il est toutefois remarquable que les sciences dites humaines se soient montrées extrêmement réticentes envers le nouvel esprit scientifique. Comme Rueff (1968) le note, les sciences en question n'ont pas pu faire à temps leur révolution, afin de se débarrasser d'un dogmatisme exagéré. Gusdorf (1968) en donne une explication, pensant que les sciences de l'homme ont pris leur essor *dans l'espace mental galiléen*, dont le *point capital est la naturalisation de la nature humaine, esquissée dans la psychologie de Descartes...*, suite à laquelle l'homme est devenu *le foyer d'un ensemble des disciplines qui mettent en œuvre un schéma commun de rationalité positive* (p. 768). Mais après la dissolution de la réalité substantielle effectuée par la physique quantique, qui pourrait parler encore avec certitude d'une naturalisation de nos expériences? Ainsi, malgré les résistances encore fortes, comme Capra (1990) le remarque, un *Temps de Changement* conquiert lentement les sciences humaines. Allant un peu plus loin, Durand (1980) nous parle d'une *résurgence du méta-physique... (qui) marque bien un point décisif de rencontre entre les physiciens théoriciens du réel voilé (B. d'Espagne) et les anthropologues de l'archétype...* (p. 312).

Il paraît donc qu'avec ou sans majuscule le *sens* a détrôné, *d'un coup d'aile*, le mot *vérité*, terme qui avait séduit âmes et esprits, pour des siècles entiers. Mais le vocable *sens*, malgré sa petitesse sonore, ne se prête pas à des définitions faciles. Comme le notent Galisson et Coste¹, on constate aujourd'hui que la notion de sens est très difficile à situer et à définir par rapport à celles de *signifié*, *signification*, *valeur*, etc. *En effet, si le signifié relève nettement du domaine de la linguistique, si la signification intéresse psychologues et linguistes, le sens recouvre des réalités et des concepts trop fondamentaux pour être épuisés par une ou deux approches.* Se servant des propos

¹ *Dictionnaire de didactique des langues* (1976). J'utilise ce dictionnaire depuis son apparition, parce qu'il couvre suffisamment plusieurs de mes questions tant théoriques que pratiques, et même au-delà de son domaine spécifique.

moins savants mais beaucoup plus saisissants, Jünger (1995) fait la même constatation, quand il dit que *derrière l'arbre des significations commence la forêt du Sens*.

D'autre part, on sait très bien que, parmi les significations du terme à l'étude, celles d'*orientation-direction* et de *signification* s'avèrent les plus importantes. Le mariage de ces deux acceptions, dans le mot *sens*, prend une valeur fondamentale, on dirait *métaphysique*, quand on l'applique à la vision du réel, puisque, au dire de Lambert (1993), le mot *suppose direction et signification, à la fois*; et cela, pense l'auteur, parce que tout effort de lire et de nommer l'univers inclut toujours un questionnement sur *la source de la signification et la justification de la finalité* de ce dernier (p. 140).

On se demandera alors si le Sens, en tant que source de signification et de finalité, transcende le réel, ou s'il lui est immanent. En ce qui le concerne, Lambert ne se fait pas de doute; il pense avec Wittgenstein que *le Sens du monde est aux marges du monde* (ibid.). Mais plusieurs seraient en désaccord avec une telle position; ainsi, on a l'impression de se trouver devant la vieille dichotomie philosophique entre transcendance et immanence du centre principiel, dichotomie qui se porte toujours bien vivante, ayant seulement changé de terrain: elle ne sépare plus, comme jadis, les philosophes mais les scientifiques. Selon van Eersel (1994), on pourrait caractériser de *transcendantalistes* certains scientifiques venant de divers domaines d'études et de recherches (Bohm, d'Espagnat, Xuan Thuan, Lambert, Staune, mais aussi Heisenberg, Eccles, et autres), et soutenant qu'il existe un niveau originaire absolument transcendant et apportant du sens à ce qui suit, parce que lui-même est sans sens. Au contraire, pour les défenseurs de l'immanence, le sens se construit en même temps que le réel qui *s'auto-organise* à partir des éléments qui sont en mouvement incessant. Donc, pour les représentants de ce courant de pensée, le sens ultime est dans le monde et, selon une sorte de téléologie macrodéterministe, il se dévoile à partir d'émergences spontanées, nécessaires et pertinentes, mais qui n'ont rien à voir ni avec la rigidité des théories évolutives néo-darwiniennes, ni avec le jeu du *hasard et de la nécessité*, avancé par Monod. Ça se construit, *ça s'organise spontanément*, dirait Prigogine ainsi que toute une série de scientifiques (Laszlo, Goodwin, Morin, Atlan, Varela) qui, partant de la théorie du chaos, des structures dissipatives, de l'aléatoire constructif, de l'observation des systèmes vivants aussi bien que de la *vie artificielle*, purement informatisée, s'émerveillent devant la constatation que, dans certaines conditions, le réel s'auto-organise.

Pourtant, comme on sait déjà de l'histoire des doctrines, tant l'une que l'autre de ces deux tendances, la transcendance et l'immanence, prises séparément, créent beaucoup plus de problèmes qu'elles n'en résolvent. Juste énumérer ces problèmes demanderait des développements qui sortent de l'objectif de mon exploration. Je rappelle seulement que la plupart des traditions spirituelles et philosophiques ont essayé de faire un compromis entre transcendance et immanence, mais elles ont fini par se voir accusées de la maladie du panthéisme. (Plotin est un exemple, pour moi, de ce vain effort!) Il leur manquait probablement le cadre conceptuel qui leur permettrait de dépasser le dilemme. Mais après la découverte par la physique moderne de l'identité de la matière et de l'énergie, un monisme universel d'énergie cosmique ne paraîtrait plus absolument inconcevable.

Ce qui se présente comme axiome général de cette vision, c'est la reconnaissance d'un élément contradictoire, au sein de la réalité, d'un élément *malgré*, comme disent les philosophes, qu'on tient aussi pour l'élément créateur du sens. En effet, si on en croit Nicolescu (1994), le *sens* n'est qu'une *relation contradictoire entre une présence et une absence* (p. 21)¹, tandis que la contradiction se définit comme quelque chose *désignant le changement incessant d'une qualité d'énergie à une autre* (ibid.). La définition vaudrait aussi pour tout niveau de réalité et beaucoup plus pour le niveau profond qu'on peut alors imaginer immanent et transcendant à la fois. Une telle façon de voir le *sens* me paraît capitale, puisqu'elle confirme l'idée qu'à l'origine de la naissance du sens se trouve la prise de conscience d'une absence par rapport à une présence, ou, en d'autres mots, d'un *non-sens* par rapport à ce que nous appréhendons chaque fois comme ayant du sens. L'idée paraît plus qu'une simple métaphore de l'éveil de tout esprit inventif devant l'inconnu, parce qu'elle exprime l'acte créateur même qui, disait déjà Plotin, rend possible ce qui ne l'était pas avant. Nalimof, auteur d'un livre sur la *conscience probalistique*, parle aussi d'un tel potentiel qu'il appelle *vide sémantique*, expression qui s'offre à une double lecture: soit absence totale de sens, soit absence qui porte du sens. J'opte pour la deuxième signification, en accord avec l'auteur disant que *ce sont les déclinaisons sémantiques de la matière/énergie, des Sens, qui préexistent au*

¹ Nicolescu emprunte cette définition au philosophe Ledrut.

monde, à l'état de potentialités... Encore faut-il savoir que le potentiel est tout aussi réel que l'actuel¹.

Cette affirmation plutôt surréaliste possède déjà ses *lettres de créance*, ce qui ne paraissait pas tellement évident, quand Lupasco (1970) la formulait pour la première fois, dans une phrase épigrammatique comme la suivante: *Rien n'est d'une actualité fondamentale, mais rien n'est davantage une pure virtualité à titre d'irréalité* (p. 111). En tout cas, c'est sous cette perspective d'une absolue potentialité et d'une irréalité inconcevable qu'on essaie de lire aujourd'hui le réel.

4.3.2 Les principaux repères d'une autre lecture du réel

Le réel proposé par la science nouvelle ne diffère pas d'une *utopie conjuguée au présent poétique*, d'après le titre d'un petit livre de Farcet (1985), où, entre poèmes et autres références littéraires, on trouve des estimations comme la suivante: *Grâce à la mécanique quantique, brèche envoûtante sur l'indicible, les physiciens s'aventurent pas à pas vers l'entrée de cet autre espace qu'ils qualifient de «vacuum state» (état de vide), expression on ne peut plus «Zen»* (p. 30).

L'idée d'une inconsistance générale et d'une illusion universelle (*maya*), qui n'était auparavant qu'une intuition philosophique, se révèle être aujourd'hui une hypothèse scientifiquement valable. Je mentionne brièvement les points-repères de cette vision. Après la dissolution de l'atome en une multitude d'éléments, ou de *quanta* (du latin *quantum* signifiant quantité infime de quelque chose), la matière n'est plus tenue pour le substrat solide de l'univers, mais est considérée comme un complexe de particules dont chacune constitue une condensation énergétique. Cette description s'est confirmée beaucoup plus expressément après la constatation de l'alternance entre ondes et particules, phénomène qu'on se représente comme un jeu de substitution entre *actuel* et *potentiel* ou même entre une phase *consciente* et une phase *inconsciente*, au sein d'une même entité ontologique. On comprend qu'après cette découverte (certifiée en laboratoire par Alain Aspect, en dépit même de ses intentions de chercheur), la vision du réel a été complètement renversée: il n'y a pas de briques fondamentales, du moment où les constituants fondamentaux des objets ne sont pas des objets mais de pures relations.

¹ Cité par Patrice van Eersel, 1992, p. 57-58.

Enfin, le principe de l'incertitude, avancé par Heisenberg (dédit d'une impossibilité technique, celle de la non-simultanéité de mesure entre la situation des particules subatomiques dans l'espace, d'une part, et dans le temps, d'autre part), a désigné la fin de certitudes, tout en semant le doute dans les esprits des gens.

Cette révolution fondamentale dans la représentation du réel a été suivie par un changement du contenu de tous les principes de la vision classique; temps et espace sont des concepts indiquant aussi bien des mesures et des valeurs purement abstraites (ou réelles-abstraites) que des valeurs vraiment réelles. Envisagés de la sorte, les principes en question deviennent des facteurs constitutifs du réel, facteurs qui n'ont pas lieu une fois pour toutes, mais qui opèrent toujours au sein du réel. On devrait donc, d'après Prigogine (1993), parler d'événements dans l'univers *tout comme dans l'histoire* (p. 22). Introduire le changement au sein du réel, ce n'est guère bannir de ce dernier toute idée d'éternité temporelle ou locale; c'est, au contraire, y reconnaître un plan fondamental, *hyper-temporel* et *hyper-spatial*, commerçant sans cesse avec les autres plans et participant à leur création.

S'il nous faut accepter l'existence de tels événements naturels, à côté des lois de la nature, nous sommes alors obligés de réviser aussi le principe de causalité qui s'appuie sur l'idée de l'enchaînement linéaire des causes et des effets. Dans un univers où les événements sont plus substantiels que les règles, puisque celles-ci n'ont qu'une valeur relative et situationnelle, l'ordre même de la causalité semble renversé: comme le dit le physicien Kozyref, cité par Linssen (1974), l'énergie du temps influe davantage sur les effets que sur les causes. S'inspirant de l'imprévisibilité du monde subatomique, Lupasco (1960/1970) a très tôt parlé d'une potentialisation d'énergie, qui est plutôt une sorte de non-cause, du seul fait qu'elle ne devient possible qu'une fois actualisée. Suite à cette constatation, Lupasco pense que nous devons liquider, avec la causalité, les trois autres principes de la logique formelle (identité, non-contradiction, tiers exclu) qui, d'après lui, sont inopérants à l'échelle subatomique, où il est possible que *A* soit en même temps *A* et *non A* (autrement, *-A*), et où la contradiction valant pour un niveau de réalité est transcendée, dès qu'on passe à un autre niveau (logique du tiers inclus). Se faisant l'écho de la même vision multidimensionnelle du réel, Pribram (1980) pense à une causalité au sens de la synchronicité jungienne, causalité qui s'explique comme une émergence à la surface du réel des connexions existant à l'intérieur d'un ordre impliqué.

Les gens s'émerveillent, bien entendu, devant de telles coïncidences qu'ils croient miraculeuses, mais les savants sont en mesure de nous affirmer que le miracle consiste en ce que l'univers se tient bien, malgré son inconsistance. En tout cas, avec le philosophe Vernant (1986), nous pouvons penser que la tendance actuelle est vers le type de logiques déviantes (*fuzzy logics*, logiques quantiques, etc.).

De son droit de poète, Char peut répondre à un tel *effondrement des causes... avec une verve de salive*, mais sûrement pas les esprits trop structurés du paradigme dominant; pour eux, un réel ne disposant pas de briques fondamentales et ne suivant pas la logique d'une nécessité déterministe serait complètement irrationnel. Pourtant, puisque science oblige, les objections ne sont pas faciles. D'ailleurs, l'irrationalité en question n'aurait rien à voir avec l'absurdité exaspérante de l'univers sartrien, par exemple, parce que cet univers un peu fou, selon la vision de la mécanique quantique, n'est pas dépourvu de sens; l'agitation des profondeurs laisse sans rides la surface, et ce n'est que par voie de résonance que l'on peut se rendre compte de ce qui se passe de fond en comble. En plus, grâce aux principes fondamentaux de la nouvelle physique (non-séparabilité, complémentarité, multi-dimensionnalité), grâce surtout à la conception d'une matière discontinue, étalée non seulement dans l'espace mais aussi dans le temps, qu'elle descend et remonte à tout instant et en tout sens, on tient pour compréhensible toute une série de faits et d'événements qui, du point de vue rationnel, se classeraient sûrement comme irrationnels ou paranormaux. Il y a, paraît-il, un lien interne entre tous les phénomènes, ou plutôt entre tous les événements étalés dans l'espace et dans le temps; diachronie et synchronie n'ont de sens que pour le niveau apparent; tout est dans le tout pour qui a développé un *organe de sens* capable de saisir cette vérité.

Mais l'élément le plus essentiel de cette relativisation des principes fondamentaux du réel, c'est l'acceptation de l'existence d'un niveau profond qui est acausal, de même qu'il est atemporel et non local. Ce niveau, que les traditions et les philosophies ont essayé d'indiquer sous divers noms (Premier Principe, Un, Sans cause, etc.), la science nouvelle, par la bouche de Wheeler, l'appelle champ unitaire ou domaine de l'hyper-espace qui est *celui de l'Être absolu, de l'Ipséité (en anglais, as-it-is-ness), où il n'y a ni temps, ni espace, ni causalité, ni même masse...* (dans Linssen, 1974, p. 27). Malgré la

discontinuité du micro- et du macroscopique, grâce à la présence unifiante du niveau profond, l'univers garde sa consistance, sa complémentarité, sa multi-dimensionnalité et sa multi-référentialité; bref, son caractère holistique.

Certes, les descriptions ne convergent pas toujours vers la même nature de cet ordre; des expressions tels *structure* (Ruyer), *potentialité* (Lupasco), *ordre impliqué* (Bohm), *bootstrap* (Chew) sont quelques-uns des termes utilisés. Une telle variété ne devrait pas nous choquer, du simple fait qu'elle confirme ce que nous savions déjà depuis déjà très longtemps: s'agissant d'un tel plan, nos expressions ne sauraient être qu'approximatives. C'est pourquoi, il serait préférable de l'imaginer, avec Zohar (1992), à la manière du vide quantique, qui *contient en lui toute potentialité, mais il ne peut réaliser celle-ci qu'à travers les fluctuations en lui des excitations conduisant à la naissance de particules et de leurs relations* (p. 240-241).

L'acceptation d'un plan de conscience supérieure nous amène à un modèle de pensée qui semble acquiescer à l'hypothèse d'un affranchissement de nos limitations ontologiques. Intégrant cette perspective, la science nouvelle rejoint les enseignements traditionnels qui nous parlent de l'existence d'une conscience élargie, dotée des dimensions subtiles, lesquelles constituent une sorte de canal liant notre esprit humain, appelé aussi *conscience de soi*, et le plan d'une conscience universelle et profonde. L'exploration de ces liens se trouve actuellement au cœur des recherches proprement scientifiques. Je me limite à rappeler les travaux d'Eccles (1994), de Penrose (1989), de Pribram (1980), de Sperry (1977), de Stapp (1996) et de Wheeler (1980). Dénominateur commun de toutes ces recherches est la conviction que, depuis ses commencements immémoriaux, notre conscience a été et continue d'être le seul récepteur connu de l'information émise par l'onde quantique, sans subir l'influence de l'émetteur. Selon une telle interprétation, largement partagée aujourd'hui, le cerveau n'est que *du temps résiduel concentré et personnalisé*, comme le dit Linssen (1974, p. 136), tandis que la conscience, échappant à l'influence de l'information, participe à sa construction. À part l'intérêt pour l'avancement du domaine scientifique en question (neuroscience) et ses applications thérapeutiques, ce savoir théorique participe à la création d'un nouveau monde des valeurs, d'un nouveau statut de sujet pour l'homme contemporain.

4.3.3 Statut et valeurs spirituelles du sujet

Étant donné que la conscience est communément considérée aujourd'hui comme un principe d'auto-subjectivité et d'autonomie (Morin, 1981), on ne se sent obligé de la réduire ni à une simple fonction cérébrale, selon la thèse proprement empirique (Changeux, 1998), ni à la conscience éclairée du rationalisme cartésien. Par contre, on tend de plus en plus à croire que la conscience se sert du cerveau, sans disposer d'un centre précis en lui; elle est plutôt une modulation à une dimension supérieure, une faculté transcendant le cerveau ainsi qu'une fonction transformatrice de ce dernier. Grâce à ce pouvoir transformateur, l'homme est en mesure de dépasser les restrictions d'un organisme biologique et de devenir un individu-sujet doté d'une force d'autotranscendance illimitée.

Par son caractère à la fois *monadologique* et *relationnel*, l'ontologie quantique, beaucoup mieux que toute théorie psychologique ou sociologique, semble assurer à l'individu le statut d'un être tant fermé, autonome et autosuffisant que poreux, ouvert et social. L'universel et le particulier, le pluriel et le singulier semblent se justifier l'un par l'autre en tant que registres complémentaires et résonnants. Bien qu'il ne puisse pas annuler sa finitude originelle qu'est sa mort, l'homme, prenant conscience de la réalité uni-plurielle dont il fait partie, s'assure au moins que son individualité n'est pas un événement accidentel, mais qu'elle s'inscrit d'une façon unique dans la trame de l'ordre universel; il pourrait se considérer alors, selon Stapp, comme un agent cosmique, pouvant communiquer directement avec les pulsations universelles, avec les *actes créateurs* lesquels *constituent l'essence ultime de l'univers* et participent au processus qui *infuse structure et signification dans l'univers* (dans Linssen, 1984, p. 53).

Penser de la sorte serait reconnaître à la conscience une dimension qui va au-delà des limites du sujet rationnel, appelé cartésien, qui, pris dans les illusions de ses évidences, avait fait de l'esprit le support de ses opérations logiques. Devenu l'unique instrument de la science, cet esprit s'est transformé en une paire de lunettes, à travers lesquelles l'homme a vu et continue encore de voir le monde et se voir lui-même. Malgré l'énormité et l'efficacité de leurs applications, ces lunettes n'opèrent que selon les principes de la logique classique et les modes du sujet abstrait. Bien sûr, après l'avènement de la psychanalyse, le règne du sujet rationnel n'est plus incontestable. Van Lier (1962) remarque qu'il faudrait louer Freud d'avoir été le premier à souligner que le

sens du sujet se trouve dans un *ailleurs*, dans un lieu autre que sa réalité superficielle, par conséquent dans un endroit qui n'est qu'un *non-lieu*. Bien sûr, l'approche freudienne, limitée aux souches du psychisme personnel et générationnel et envisageant l'inconscient comme une carence malade plutôt que comme une force créatrice, semble aujourd'hui être dépassée tant par la psychologie transpersonnelle (Grof, 1984) que par la psychanalyse postmoderne, d'inspiration lacanienne (Cifali, 1986). Pourtant, ceci ne diminue en rien le rôle de catalyseur qu'a joué la pensée de Freud dans la démystification du sujet rationnel.

De même, après l'apparition des théories évolutives, on sait que l'instrument de la raison, le cerveau, tout en suivant son processus évolutif, continue de collaborer avec ses formes antérieures, qui n'ont pas cessé d'opérer. Cette constatation a influencé notre vision de l'inconscient dont on reconnaît les dimensions non seulement générationnelles mais aussi transgénérationnelles et collectives. L'inconscient constitue donc, comme l'a montré Bateson (1977; 1980), notre patrimoine génétique, ce qui nous relie avec la vie, avec la plénitude de l'être. Cet inconscient se situe à un niveau très profond, dépassant celui des éléments personnels et interpersonnels de la structure de la conscience; il contient, par conséquent, quelques potentiels devenus innés, quelques systèmes organisateurs de l'expérience vitale de notre espèce, tels, par exemple, les *archétypes* jungiens et même les *champs morphogéniques* de Sheldrake.

Mais l'éclatement du sujet rationnel accusé par les théories précédentes paraît très limité, quand on le compare à la pulvérisation de la conscience quantique. L'inconsistance de cette dernière s'explique, selon Zohar (1992), par le principe d'indétermination, c'est-à-dire par le fait que les fonctions ondulatoires quantiques ne peuvent être appréhendées, comme le cas du chat de Schrödinger l'a prouvé (p. 188). Pourtant, une telle dissolution n'est que phénoménale, parce qu'elle n'atteint ni la structure ni les modes propres du sujet qui se réalise tant en son centre conscient qu'en sa périphérie, là où se cache une multitude de pensées, de possibilités et de choix qui constituent ce *crépuscule de l'esprit* dont parlent les poètes, ou un *processus primaire*, d'après Freud. Zohar soutient que dans cette marge de pensée vague qui accompagne tout acte du sujet se trouve la base de notre créativité, de notre liberté et de notre responsabilité. D'habitude, nos décisions sont prises au sein d'un processus de concentration *faisant s'effondrer la fonction ondulatoire d'un éventail superposé de pensées possibles. En se concentrant sur une pensée donnée,*

celle-ci devient une réalité classique, tandis que les autres disparaissent comme autant d'ombres dans la nuit (ibid.). Si on pense à ces ombres qu'on écarte légèrement et presque imperceptiblement, on comprendra pourquoi toute prise de décision est un acte grave, un moment terrible, un acte que Kierkegaard nommerait un «saut de foi»: il nous rend à jamais responsables devant l'être auquel nous participons (ibid., p. 192).

S'il en est ainsi, peu de nos actes seraient vraiment libres¹. Nos choix relèvent de plusieurs facteurs: dispositions génétiques, expériences diverses et leurs représentations, influences familiales, culturelles, etc. Tous ces éléments ont un rôle à jouer, et ils le jouent effectivement, en renforçant des possibilités déjà formées. Transformées en habitudes, ces concentrations attirent notre préférence, du seul fait qu'elles demandent peu d'énergie; elles correspondent à un état d'énergie faible, paramètre qui s'avère décisif pour la canalisation de nos choix. Il va sans dire que le principe entropique du moindre effort a beaucoup de succès, non seulement au niveau physique mais à celui aussi du cerveau quantique, qui constitue le terrain propre de la liberté. Pourtant l'influence des facteurs relevant du répétitif n'est pas toujours déterminante, remarque Zohar, puisque il y a des cas – les exemples ne manquent pas – où l'on agit à l'encontre des probabilités faciles ou en faisant des choix qui demandent plus d'énergie, un état à énergie haute. Tant l'un (l'ordinaire) que l'autre (le rare) choix relèvent de la seule concentration du sujet, qui doit assumer toute la responsabilité.

En tout cas, bien que réduisant considérablement les chances d'un acte authentiquement libre, l'ontologie quantique nous délivre au moins du besoin, pour fonder notre liberté, de supposer l'existence d'une *liberté archétypale*, divine ou autre, pourvue d'un pouvoir

¹C'est dans le roman bien connu de Michel Houellebeck *Les particules élémentaires* que j'ai trouvé la description la plus saisissante de la liberté quantique. Je n'ai pas pu résister à la tentation d'en donner l'extrait suivant: *Bien des années plus tard, Michel devait proposer une brève théorie de la liberté humaine sur la base d'une analogie avec le comportement de l'hélium superfluide. Phénomènes atomiques discrets, les échanges d'électrons entre les neurones et les synapses à l'intérieur du cerveau sont en principe soumis à l'imprévisibilité quantique; le grand nombre de neurones fait cependant, par annulation statistique des différences élémentaires, que le comportement humain est - dans ses grandes lignes comme dans ses détails - aussi rigoureusement déterminé que celui de tout autre système naturel. Pourtant, dans certaines circonstances, extrêmement rares - les chrétiens parlent d'opération de grâce - une onde de cohérence nouvelle surgit et se propage à l'intérieur du cerveau; un comportement nouveau apparaît, de manière temporaire ou définitive, régi par un système entièrement différent d'oscillateurs harmoniques; on observe alors ce qu'il est convenu d'appeler un acte libre.* (Houellebeck, M. *Les particules élémentaires*. Paris, Flammarion, 1998, p.116-117).

de choix dont nous serions les héritiers. Si l'on en croit Stapp (1996), un tel *fiat originare* doit être transféré à des moments ultérieurs, car *l'esprit est doté d'un certain pouvoir d'agir librement, ce qui, dans la mécanique classique, était seulement la prérogative de Dieu* (p. 53). Une telle conception n'est pas sans rappeler la théodicée platonicienne qui parlait d'un univers au sein duquel les jeux semblent déjà faits, mais où l'homme est tenu comme l'unique responsable de ses actes, tandis que Dieu – qui, néanmoins, a tout réglé originarement – n'y est pour rien (Cf. Platon, *République*, X, 617d, 9-19 : *αἰτία ἐλομένου, Θεὸς ἀνάτιος*).

Nous retrouvons le même processus de fonctionnement de la conscience au sein de l'émergence de la faculté que nous appelons *intuition*. Si j'ai bien compris la description de la conscience quantique, la pensée réflexive résulte de la concentration à haute énergie de la conscience sur son objet. Or, pour des raisons facilement concevables, la canalisation de cette concentration ne se fait pas toujours vers la *bonne* direction, c'est pourquoi l'esprit se voit très souvent bloqué et incapable d'avancer sa quête. Dans de tels cas, la solution émerge souvent sous forme d'intuition, au moment où le sujet se délaisse de sa concentration estompée et se fie aux forces s'animant dans la région psychique de la conscience périphérique; d'où le caractère apparemment passif des réalisations intuitives, caractère se justifiant en partie seulement; car, à des niveaux très élevés, l'intuition, même si elle a l'air d'une opération gratuite, demande toujours une attention vigilante qui dépasse le domaine des simples illuminations et met en jeu des affinités plus subtiles. On dirait même que cette forme de l'intuition a besoin d'une ambiance qui ne diffère pas essentiellement de ce qu'on appelle état méditatif.

Pourrait-on alors identifier intuition et ce que les traditions appellent *perception ultime*? D'habitude, on répond à cette question en disant qu'il existe un rapport entre les deux mais pas une identification. En effet, selon les interprétations les plus récentes, l'intuition, en tant que saisie immédiate et résonance directe, ne doit pas constituer une fonction à part, puisqu'elle se présente à tous les niveaux de l'activité cérébrale, du plus bas jusqu'au plus haut. On pourrait même dire que sa présence est plus récusée aux niveaux qui se trouvent tant en deçà qu'au-dessus du niveau de concentration consciente: l'inconscient ou le subconscient d'une part et le super-conscient spirituel ou métaphysique, d'autre part. Il semblerait même qu'au deuxième niveau (spirituel), les

résonances sont plus immédiates et plus intenses, du fait qu'elles embrassent beaucoup de plans de réalité, formant ainsi une conscience pluridimensionnelle. Au contraire, l'intuition qui essaie d'étaler ses filets de résonance aux activités intellectives du seul niveau spatio-temporel, s'épuise à des illuminations conceptuelles et des inventions verbales d'une utilité limitée et réductrice. Soutenir donc que l'horizontalité abaisse et la verticalité rehausse n'est point une simple façon de dire; la transversalité n'ajoute pas seulement de la profondeur mais aussi de la simplicité.

On pourrait croire que l'intuition méditative, qu'on appelle aussi perception ultime, constitue une sorte d'accompagnement de la conscience élargie et simplifiée au maximum. C'est exactement ce mot qu'utilisait Plotin afin de désigner l'état de l'âme arrivée au point ultime de son unification: *ἄπλωσις* (extension) de la conscience dans un sens qui inclut élargissement et simplification à la fois. On sait, pourtant, qu'il y a plusieurs appellations de cet état: conscience pure (Godel), vision pénétrante ou intelligence (Krishnamurti), esprit (Aurobindo, Dalai-Lama), etc. Barbier (1995a) l'appelle *noèse*, et la rapproche de la *pensée du fond* de Heidegger, pour conclure:

Il ne s'agit pas des habituels concepts et théories qui nous permettent de discuter et d'argumenter rationnellement mais des rapports de sens qui nous font voir... notre unicité ontologique, ce que nous sommes fondamentalement, par une mise en question permanente de notre supposée identité. Nous sommes le monde et le monde est nous (p. 127).

Cette perspective holiste donne un nouveau sens aux valeurs fondamentales, tels l'*amour*, la *vérité* et la *beauté* (cf. le *Bien*, le *Vrai* et le *Beau* de Platon): au lieu de voir dans ces valeurs les trois aspects d'une essence originaire, immuable et supposée éternellement séparée du monde, on suppose, avec Zohar (1992), qu'elles sont des *tous relationnels*, des facteurs créant des relations à l'intérieur du sujet ainsi qu'entre les êtres, en tant que forces qui émergent de l'intérieur, puisqu'elles sont inhérentes aux éléments constitutifs du sujet. C'est pourquoi, si elles ne sont pas des substances en soi mais des effets de relations, ces valeurs ne sont ni les résultats de simples projections ou de sublimations du sujet (Freud), ni des créations *ex nihilo* (Sartre); elles sont des choses substantielles, telles que les relations quantiques. Dans un contexte proprement platonicien, Zohar pense que des trois valeurs en question, l'Amour ou le Bien constitue une sorte de condition de la réalisation de deux autres, puisqu'il lie les êtres et les éléments dont ces derniers sont constitués de telle façon que plus il y a d'union et de

cohésion, plus il y a de vérité ou de beauté chez les êtres particuliers ou chez les ensembles qui se forment à partir de ces êtres.

Une telle position reconnaîtrait une valeur intrinsèque et une légitimité autochtone à toute situation donnée. Du moment où cette dernière réalise à un certain degré son unification, elle est porteuse d'une certaine vérité et d'une certaine beauté. La vérité n'est pas une valeur absolue, un *index sui* donné une fois pour toutes et servant, par analogie, à la vérification de la vérité ou de la fausseté des jugements. Elle est l'expression de l'unité et de la fonctionnalité du sujet, à un moment donné de son existence; elle est donc une vérité située, ne valant que pour le niveau de la réalité et le plan de conscience qui lui correspondent. Zohar pense encore qu'une telle vérité s'avère *ipso facto* belle, et cette équation s'applique à toute norme esthétique, car la beauté n'est que création d'une sorte de relation authentique *entre des éléments de réalité et entre ces éléments et la réalité elle-même. Et comme Heidegger l'a dit fort justement, la vérité et la beauté, ou la vérité et l'art, ne peuvent être séparés, pas plus qu'ils ne peuvent être séparés de l'expression du holisme relationnel* (ibid.).

On pourrait donc dire que, grâce à l'ontologie quantique, les valeurs appelées jadis *cardinales*, libérées, bien entendu, de toute signification scolastique, sont de retour. À part ces prolongements de portée épistémologique et esthétique, le message le plus important de l'holisme relationnel se trouve dans la vision d'une résonance universelle dont la compassion constitue le mode d'expression par excellence. Cette vision, proposée autrefois par les traditions spirituelles, constitue aujourd'hui une sorte de conclusion logique tirée de l'observation scientifique, ainsi que Stapp (1996) le souligne:

La théorie quantique montre que chacun de nous est, de manière bien plus complexe et profonde qu'il n'y paraît, une facette d'un processus universel unique. Dans cette perspective, l'idée que chacun de nous puisse être séparé et distinct des autres n'est qu'une illusion causée par des apparences trompeuses. En reconnaissant l'unité profonde de la nature, on se persuade rationnellement qu'agir contre un autre, c'est agir contre soi (p. 55)

Par conséquent, l'amour, la compassion et l'union seraient des valeurs qui émanent de la vision holistique suggérée par la physique contemporaine, en accord en cela avec les enseignements de la spiritualité millénaire; ces mêmes traits se trouvent extrapolés en haine, séparation et esprit individualiste, qui sont le propre d'une vision purement mécaniste. Certes, on peut parler des valeurs de solidarité, de cohésion, de compré-

hension, etc., dans un contexte social ou moral, et c'est probablement ici que se distingue, par exemple, le positivisme du matérialisme. Cette distinction ne constitue pas pour autant une différence considérable, puisque l'esprit quantitatif l'emporte finalement sur l'esprit qualitatif, en déterminant ainsi toutes les manifestations de nos vies individuelles et collectives. Donc, seule une *saisie métaphysique* de ces mêmes valeurs, à l'intérieur d'un contexte de conscience élargie, pourrait nous fournir les moyens qui nous permettraient d'établir des rapports authentiques et profitables au bien-être du sujet lui-même et des autres sujets avec qui il est en relation permanente.

Vers cette direction vont actuellement certaines tendances écophilosophiques et spirituelles, qui, d'une manière catégorique, posent le postulat de l'introduction de nouvelles valeurs ou encore de la restauration de quelques valeurs vieilles pour certains et toujours valables, pour d'autres. Ce sont des valeurs, dit Skolimowski (1992), qui découlent de la nouvelle cosmologie, et n'ont pour centre ni Dieu, ni l'homme mais le principe évolutif:

Si l'évolution est conçue comme humanisation et spiritualisation de la matière primordiale, son sens en termes humains traduit le sens des valeurs humaines. Car ces valeurs sont les aspects les plus raffinés de la conscience humaine, les dispositions et aspirations humaines qui ont rendu la vie extra-biologique, spirituelle, humaine (p. 91-92).

Ainsi, la vie devient une valeur de premier rang, puisqu'elle sert de *vaisseau conducteur aux accomplissements les plus précieux de l'évolution* (ibid.). Préserver et valoriser les capacités les plus développées tout au long du courant évolutif, telles que la conscience (vérité), la créativité (beauté) et la compassion (amour), constituent le nouvel impératif éthique.

4.3.4 L'expérience comme fondement de l'autre sens

Prendre conscience de la valeur suprême que constitue la vie, même à sa portion courte qu'est notre existence humaine, c'est comprendre que la conscience élargie fait de nous des êtres individuels absolument autonomes, responsables et libres, en même temps que des *agents cosmiques* (Stapp) et des *coauteurs* du monde (Zohar). Une telle prise de conscience, qui résulte d'une exploration *scientifique* plutôt que d'une intuition philosophique ou spirituelle, a pour corollaire la transformation de l'idée qu'on se fait du concept de la connaissance: à la place d'une notion absolument rationnelle et rigoureusement objective, on parle d'une connaissance immédiate et relevant du contact

que le sujet cherchant entretient avec l'objet cherché. Une telle connaissance est principalement un phénomène de communication, de sympathie, de mise en rapport, de relation; elle porte donc des traits qui sont propres à ce qu'on appelle expérience.

S'il en est ainsi, on pourrait soutenir que la grande contribution de la science nouvelle à la pensée actuelle ne se trouve pas dans les informations et les réalisations technoscientifiques, dont elle nous dote abondamment, mais dans son courage de nous parler d'une possibilité de **connaître absolument** et **intégralement**, c'est-à-dire en dehors de nos habitudes cognitives et des significations établies, donc selon des modes qui échappent au langage de l'expérimentation et à celui de la transposition conceptuelle de cette dernière.

Ce changement épistémologique se reflète dans les tendances qui mettent en valeur le savoir dit *expérientiel*. Pourtant, il faudrait entendre bien ce terme, pour ne pas se voir pris au piège soit d'un psychologisme maladif, soit d'un solipsisme illusoire. Le savoir en question est un fait relationnel par excellence; la connaissance que le sujet en extrait est une prise de conscience immédiate et directe de ses rapports de sujet avec les circonstances extérieures, relevant de l'objet exploré et de son environnement, ainsi qu'avec ses propres instances, en tant que sujet questionnant. Toute interrogation sur quelque chose met préalablement en jeu celui qui la pose, nous informe Plotin, de son époque de l'antiquité tardive (III^e siècle après J.-C.)¹. Donc, cette expérience présuppose la convergence de toutes les possibilités cognitives que le sujet met en œuvre, les puisant à ses relations conscientes et inconscientes ainsi qu'aux résonances multiples qu'il est capable d'établir et d'entretenir. Il ne s'agit pas d'une expérience seulement empirique ou rationnelle, mais d'une expérience qu'on pourrait appeler *métaphysique*, dans un sens mis déjà en valeur par les traditions, les religions et les créations artistiques.

Il va de soi qu'en tant que connaissance immédiate l'expérience ne saurait être ni partout la même ni toujours d'une valeur identique. Du moment où le réseau relationnel du sujet s'étend sur un nombre de niveaux de réalité allant à l'infini, on doit accepter qu'il existe aussi plusieurs degrés de connaissance expérientielle; plus les niveaux percés sont originaux et condensés, plus l'expérience qu'on en obtient s'avère authentique et créatrice. Ainsi, métaphysiquement parlant, il n'y aurait, pour la connaissance expé-

¹ Plotin, *Ennéades*, op. cit., V.1.1., 30-31.

rientielle, ni péché originel ni défaut irréparable; toute expérience du sujet paraît légitime, pour le niveau auquel elle se réalise, mais celui-ci garde toujours intacte la possibilité d'actualiser plus de moyens cognitifs, afin d'accéder à une expérience de même nature, mais plus intense. On parle alors d'un élargissement de la conscience, et le terme semble correct, à condition qu'on entende par là un processus compréhensif plutôt qu'extensif ainsi qu'un enrichissement proprement qualitatif.

L'expérience immédiate se distingue alors de l'expérience psychologique qui se nourrit de ce que le sujet a vécu dans le passé, de ce qu'il a appris à divers moments de sa vie, et qu'il répète depuis lors. La mémoire avec ses souvenirs est le véhicule du sujet psychologique qui est différent du sujet métaphysique; découpé de ses ressources réelles, celui-là ne possède pas la plénitude vitale dont dispose celui-ci, grâce exactement à ses relations avec l'infinité de l'être. Cela dit, on ne peut contester ni l'existence ni l'utilité de la mémoire ordinaire. Ce qu'on est invité à abandonner, dans le contexte d'une transformation profonde, de type quantique ou métaphysique, ce sont l'attachement au *connu* et la répétition stéréotypée du passé, car ces attitudes étanchent le processus de changement et bloquent l'émergence du nouveau. Il faudrait, par conséquent, parler du besoin d'une rencontre créatrice et fructueuse du passé avec le présent plutôt que d'une extirpation de tout vécu antérieur. Voici ce qu'écrit Zohar (1992) à propos de ce besoin:

Si la mémoire conventionnelle était détruite de manière telle que nous perdions notre aptitude à enregistrer de nouvelles expériences, le processus de mémoire quantique se trouverait interrompu. Celle-ci fonctionne en effet grâce à la réintroduction de nos souvenirs conventionnels (nos moi passés) dans le système quantique du cerveau (p. 130).

Une telle position paraît contredire certains enseignements traditionnels et quelques *philosophies du non* prônant un vidage total de la conscience en vue d'une réalisation supérieure. Mais, dans la plupart des cas, de telles déclarations n'ont qu'une portée symbolique, voire pédagogique; elles veulent simplement nous libérer des effets de toute adoration malsaine et régressive du passé, effets qui s'avèrent souvent de vraies chaînes pour l'univers intérieur; une fois dégagé, le paysage psychique retrouve sa capacité de contracter, dans un instant hors du temps, passé et présent, pour former, d'après Zohar (*ibid.*), *une nouvelle voie vers l'avant* (p. 131). Un tel état, remarque l'auteure, n'est pas sans analogie avec la pratique psychanalytique qui incite les patients à revivre dans le *maintenant* les expériences passées, au lieu de se les rappeler intellectuellement. Je pourrais élargir cette analogie, en y incluant les méthodes commémoratives dont se

servent les religions, afin d'amener aussi les croyants à revivre, à des dates revenant périodiquement, les grands événements de leur passé historique, et cela pour des fins largement pédagogiques.

Pour conclure ce paragraphe, je dirais que la physique quantique nous offre les moyens conceptuels nécessaires afin d'accepter la coexistence de trois dimensions du temps dans un présent atemporel dont, jusqu'à maintenant, seuls les mystiques osaient parler, et quelques poètes, à leur suite, comme Eliot, dans ses vers bien connus:

*Le temps présent et le temps passé
Sont tous deux présents dans le temps futur
Et le temps futur contenu dans le temps passé.*

De même, on pourrait parler de deux mémoires, ou, plutôt, de deux usages de la même fonction qu'est la mémoire: une mémoire-oubli, dans la mesure où elle nous délivre de nos attachements restrictifs et pathologiques, et une mémoire-éveil qui facilite les relations saines et ouvre les voies créatrices. Cette mémoire à double face, nous la trouvons déjà chez Plotin qui tantôt plaisantant déclarait que *l'âme bonne est oublieuse*¹, tantôt, d'un air sérieux, louait les avantages de l'âme éveillée aux meilleurs souvenirs. On trouve un retentissement de ces propos dans ces autres vers d'Eliot, vers puisés directement aux élans mystiques du plotinisant lointain qu'était saint Jean de la Croix:

*L'utilité de la mémoire est de nous libérer;
pas libération de l'amour, mais expansion
de l'amour au-delà du désir, et de la sorte
libération de l'avenir en même temps que du passé...
L'histoire peut-être servitude
L'histoire peut être liberté.*

Il me semble que la distinction suggérée par les vers ci-dessus entre mémoire libératrice (métaphysique/spirituelle) et mémoire asservissante (psychologique), constitue une bonne base pour faire évaluer des pratiques de formation telles l'histoire de vie, l'analyse des souvenirs d'enfance, etc. De ces pratiques je parlerai longuement plus loin. Pourtant, j'aimerais signaler, dès maintenant, que les méthodes expérientielles appliquées aujourd'hui dans plusieurs domaines de formation pourraient gagner beaucoup d'efficacité et d'utilité, si elles s'approchaient d'une perspective qui dépasse l'historique, sans l'annihiler, amenant ainsi une prise de conscience authentique et

¹ Plotin, *Ennéades*, op. cit., IV.3.32., 17.

lucide; car *la prise de conscience et la lucidité vont de pair*, nous dit Fadiman (1995); *l'expérience est la petite portion de la réalité que nous reconnaissons* (p. 73).

Se souvenir et oublier, parler et se taire deviennent ainsi deux phases d'un même processus qui voudrait ramener au royaume du silence toutes sortes de sentiments et de pensées sclérosés qui empêtrent la vigilance de notre esprit. Ce silence n'est pas simplement un état de non-énonciation de mots-concepts, mais un vide intérieur qui indique que toute activité mentale, toute formation de concepts cessent d'opérer; c'est alors que la vision véritable commence. Krishnamurti (1971) appelle cet état la *révolution du silence*, et pense qu'au niveau de réalisation le plus haut, elle se présente comme une négativité radicale et absolue, qui n'est pas pour autant une négation du monde et de la vie, mais, tout au contraire, une source des vraies valeurs de la vie même. Vision pénétrante, observation pure, lucidité, écoute vigilante, etc. sont quelques-unes de définitions positives de cette même dimension qui nous rend capables d'être présents au monde, *à ce qui est*, selon le langage du sage cité. Commentant des propos analogues de Desjardins, Legendre (1995) remarque que de telles positions nous mettent finalement devant deux mouvements complémentaires, dont l'un est celui de *dépouillement* et l'autre celui d'*expansion*: en déposant ses propres biens, *l'ego s'élargit indéfiniment jusqu'à comprendre en lui l'Univers entier* (p. 166). C'est le vieux motif de l'addition qui devient soustraction et vice versa. La mise en relation des verbes *être* et *avoir* (auxiliaires, selon la grammaire), relève de la même thématique (cf. le livre homonyme du philosophe Marcel).

La réalisation d'une telle conscience élargie confère au sujet cette dimension que j'ai appelée métaphysique et spirituelle ou, tout simplement, *autre*. L'expérience immédiate et intuitive constitue le mode opérationnel par excellence de cette autre dimension, la liberté et la créativité participative sont ses valeurs modales qui fondent à leur tour les trois valeurs fondamentales et spirituelles, l'amour, le vrai, le beau. La science nouvelle nous offre aujourd'hui les moyens conceptuels nécessaires afin de saisir et de reformuler le sens profond de ces valeurs connues et sollicitées depuis très longtemps.

Du point de vue strictement spirituel, il faudrait peut-être distinguer, avec Godel (1952), deux plans de l'autre dimension: un **champ métaphysique** proprement dit, où l'on rencontre les divers niveaux profonds d'énergie de l'âme *susceptibles de subir et de conférer une maturation préparatrice*, et le **plan de l'expérience ultime**, qui est une

réalité autonome à laquelle nul n'accède par l'effort individuel (p. 44). De ce point de vue, l'autre dimension se présente comme le résultat d'une expérience qui s'établit dans l'intimité de l'être psychique tout ensemble, et non seulement dans son centre intellectif. Quant au plan de la préparation, il y a des gens qui reconnaissent un rôle psychotechnique exclusivement à l'ascèse noétique (Plotin, Godel, Krishnamurti), tandis que d'autres font plus de place à l'aspect psychosocial de l'incubation (gnostiques, Aurobindo et tous les représentants d'une *technologie métaphysique* qui inclut symboles, mythes, rites, etc.). Dans les deux cas, le résultat devrait être le même, c'est-à-dire l'apparition de l'expérience libératrice; sauf qu'il existe toujours le danger, surtout pour la deuxième approche, de prendre les moyens pour la fin, et de virer vers l'endocritinement.

Les valeurs spirituelles décrites plus haut constituent autant d'indices tangibles de la présence de l'autre dimension. Pour plusieurs penseurs contemporains, l'actualisation de cette dimension apparaît comme la condition *sine qua non* de tout processus de formation, de toute intervention éducative, formelle et informelle, parce qu'elle correspond mieux à l'idéal de l'homme authentique d'aujourd'hui.

4.3.5. L'autre sens du réel comme perspective métaphysique

Ce qu'on pourrait retenir comme résultat de la révolution conceptuelle, dont les sections précédentes se sont faites l'écho, c'est la conviction que ni l'épistémologie ni la métaphysique ne peuvent se passer du contrepois qu'elles constituent l'une pour l'autre. En effet, on ne peut pas ignorer ce que la science apporte comme connaissance du réel, et l'homme contemporain, même quand il n'est pas aussi bien informé qu'un spécialiste (il ne pourrait d'ailleurs pas l'être) doit pourtant avoir une idée générale d'où va la science aujourd'hui. Surtout doit-il développer un esprit critique, indispensable pour qui veut se situer par rapport à des théories et des systèmes. Le fait que chacun de nous non seulement peut, mais doit avoir une prise personnelle et concrète sur *tout cela*, augmente notre responsabilité, sans forcément nourrir l'arbitraire. Ce faisant, l'homme trouve la boussole qui le guidera vers l'adoption d'un comportement utile pour lui-même et la société dans laquelle il vit. L'utilité de son comportement ne sera pas quelque chose donnée d'avance, établie en loi par un principe extérieur au monde; sa valeur sera plutôt quelque chose qui se forme en même temps que les conditions au sein desquelles elle

émerge. De ce point de vue, on pourrait parler d'une éthique pluraliste, suivant les positions tant épistémologiques que métaphysiques dont il a été question. Je note que si l'on passe directement du savoir scientifique à une connaissance éthique, sans la médiation d'une autre vision, appelée métaphysique ou autrement, le résultat serait d'en obtenir un code moral et non une éthique, au sens plein du mot.

Par conséquent, malgré les réserves exprimées par-ci et par-là, je pense qu'on pourrait utiliser le terme **métaphysique**, dans le sens que j'ai donné plus haut, c'est-à-dire comme un **cadre conceptuel large**, permettant une **autre vision** du réel, selon les acquisitions nouvelles de la science, qui, en accord avec quelques intuitions fondamentales des traditions spirituelles, nous parle d'un univers multi- et surdimensionnel, porteur de sens. Cette vision présuppose l'implication personnelle des individus dans la compréhension du réel, c'est pourquoi elle favorise le remplacement des procédés qui ont donné naissance à la pensée objective par des approches qui reconnaissent la participation équipollente des sujets. Ainsi, chaque fois qu'une prise sur l'absolu se réalise, que le verbe de l'homme rencontre le verbe de l'univers, on peut se croire devant un **fait métaphysique** authentique, quels que soient le domaine et les conditions de son apparition. Finalement, la vision métaphysique ainsi conçue paraît comme une attitude concrète devant le réel non seulement théorique, mais aussi pratique, attitude relevant d'un rapport de rencontre d'être à être, d'un sentiment d'appartenance réciproque, qui ne se différencie pas essentiellement de la participation mystique.

4.4 Esquisse d'un idéal référentiel et conclusions partielles

*Poetry is not the expression of personality,
but an escape of personality.*

T.S. Eliot

Voilà donc que ce chapitre dense et aride touche à sa fin. Avant d'en faire le bilan, pour retenir ce qui m'en reste d'essentiel en tant que cadre théorique de la recherche, je sens le besoin de retourner là où tout a commencé, à savoir ma rencontre avec Constantin et les échanges que j'ai eus avec lui sur l'objet de ma recherche. Dans les premières versions du présent texte, et sous le titre provisoire *Récits de Constantin*, j'avais intégré quelques-uns de ces *exposés*. Mais faute de place, j'ai finalement décidé de les supprimer et d'en faire écho chaque fois que cela me paraissait nécessaire. Stimulé par

ces discussions et obligé en même temps de m'informer sur des thèmes soulevés par mon directeur de recherche et plus ou moins nouveaux pour moi, j'ai entrepris ce long voyage de lectures et de recherches, d'où je sors certainement enrichi, même si les questions que je me pose maintenant sont beaucoup plus nombreuses qu'au début. En tout cas, je ne pourrais que savoir gré à Constantin de m'avoir poussé vers cette aventure, malgré mes réticences du départ, malgré mes plaintes continues, compréhensibles, j'espère. À l'issue de ce travail long et pénible, je recourus à mon latin d'antan pour exclamer: *Abeunt laboribus dulci sunt!*

J'ai déjà fait allusion à la façon dont ce chapitre a été rédigé. En effet, plusieurs ébauches ont abouti à une première écriture qui a été travaillée et retravaillée plusieurs fois. Certes, tout le monde fait comme ça, et moi-même, suivant le conseil d'un de mes professeurs à l'université de Thessaloniki, je ne croyais pas présentable un texte, si je ne l'avais écrit au moins dix fois; autrement, on ne devient pas auteur, disait le *prof* (comme on ne devient pas homme, d'après Alexandros Papadiamandis, un grand nouvelliste grec, si l'on ne tombe pas en amour au moins dix fois, dans sa première jeunesse, et ne se trouve pas trompé toutes les dix!). Mais cette fois j'ai même oublié le nombre de versions; ainsi, je suis absolument incapable de dire de quelle date vient tel ou tel morceau du texte final.

À cette constatation, j'ai eu une idée qui m'a paru être la récompense de toutes mes peines: *N'est-ce pas comme ça que le réel se construit*, me suis-je demandé, à un de ces moments où l'on philosophe sur sa façon de travailler, *n'est-ce pas à travers d'innombrables essais, configurations et complexifications de toutes sortes qu'il se construit et prend du sens?* La métaphore m'a plu, je l'ai même élargie quand j'ai lu une idée analogue concernant le principe de *bootstrap*. En effet, n'y a-t-il pas une sorte de configuration dans tout cela? Ce texte n'est pas un produit d'interconnexions diverses, dont certaines déterminées, d'autres contingentes, mais toutes bien harmonisées, après leur mise en relation? Car, en fait, il a été créé par moi qui pense plutôt en grec, rédige en français, utilise un ordinateur programmé en anglais, etc. Puis, il y a des ordres plus englobants, les pensées des auteurs cités, celle de Constantin surtout, les échos d'une *cryptomnésie*, les témoignages de mes sujets, les réflexions du hasard, les inspirations, les émergences inconscientes, etc. Et tout cela organisé autour d'un projet dans lequel entrent aussi mille paramètres personnels et impersonnels. Un biologiste pourrait saisir

la fluidité du réel dans l'étude du code génétique ou de l'ADN., mais moi, *homme grammatical* et passionné de l'écriture, je n'aurais pas pu trouver un meilleur exemple pour me représenter le sens du réel.

Je sais aussi que ce même penchant littéraire a parfois entraîné ma plume (électronique) à subjuguier ma pensée. J'aimerais pourtant croire que cette dernière n'a cessé d'opérer tout au long de l'exposé, tranchant dans des concepts extrêmement subtils, afin d'établir le cadre théorique postulé par ma problématique et mes objectifs de recherche. Ceux-ci visaient exactement la description de ce que j'ai appelé *dimension métaphysique*, ainsi que la projection de cette dernière dans le monde éducatif actuel.

Résumant alors ce qui a été dit, je vais essayer d'en dégager les grandes lignes du cadre théorique. Suite aux explorations définitionnelles, par lesquelles débute le chapitre, j'ai d'abord conclu qu'on peut encore parler aujourd'hui d'une perspective métaphysique ou de *l'autre sens*. Cette perspective s'identifierait, en gros, à notre possibilité de communiquer avec un réel profond, sans autre médiateur que le contact immédiat réalisé au cours d'une expérience appelée méditative, dans un sens large du mot.

Le retour de la perspective métaphysique ne serait pas possible sans les changements épistémologiques qui ont marqué la pensée contemporaine. Les conceptions étriquées d'un scientisme régnant aux débuts du XX^e siècle semblent avoir perdu beaucoup de terrain, mêmes si elles gardent encore le dessus. À la place d'une science rigide et dupe de ses partis pris positivistes, on a affaire aujourd'hui à une science ouverte et flexible qui prend compte du facteur **sens**. Ainsi, après une grande période de séparation totale et souvent haineuse, les trois branches du savoir intégral (épistémologie-métaphysique-éthique) paraissent retrouver leur racine commune dans un savoir unifié.

Ces nouvelles tendances se sont principalement formées au sein dudit *nouveau paradigme*, un mouvement scientifique présentant beaucoup d'affinités avec la tradition métaphysique véhiculée à travers un spiritualisme authentique et pur de toute superstition. On reconnaît aujourd'hui que, grâce à ses intuitions originales, la spiritualité constitue la quintessence de l'effort que s'est donné l'être humain afin d'avoir une prise tant sur l'Absolu (principe originel) que sur l'absolu qu'est l'acte d'exister au quotidien, en communion avec le tout. Suite à cette reconnaissance, on n'hésite plus à attribuer le statut d'un savoir autonome à la connaissance spirituelle ou

métaphysique; l'épistémologie spirituelle, nous a dit Wilber, n'est pas seulement un savoir au sens plein du terme, disposant de sa propre méthodologie, mais elle constitue le couronnement de tout savoir profane, empirique et rationnel.

C'est à travers un tel esprit scientifique qu'on essaie de lire aujourd'hui le réel, qui, comparé à ce qu'on nommait jusqu'alors réel, semble constituer *un autre réel*. Je m'y suis déjà référé, un peu plus haut, d'une façon oblique, quand je décrivais les méandres rédactionnels de ce texte. Au sein de la vision physico-métaphysique actuelle, les principaux repères de la lecture de l'univers ont changé de signification. Ainsi, on dirait qu'on a affaire à un nouveau savoir, absolument différent de celui qui l'a précédé, quant à sa structure, ses contenus, ses méthodes.

Le nouvel esprit scientifique se veut particulièrement humble, parfaitement conscient de ses possibilités et de ses limites; il sait que la carte n'est pas le territoire, que le réel est bien différent de ce qu'elle appréhende comme tel. Cette constatation ne lui cause aucun problème de confiance au sujet de ses possibilités concrètes: il continue à travailler comme toujours, sans se faire d'illusions, mais sans aussi se décourager. La science nouvelle présuppose une épistémologie pluraliste, libre de tout préjugé, quitte à s'inspirer du jaillissement original de l'esprit humain dans des domaines autres que le sien, tels l'art, la religion, la tradition et la vie pratique. Ce faisant, elle oblige l'intellectualisme académique à se tourner vers les activités effectives de l'homme.

La mise en valeur du savoir *subjectif*, que représentent les plans ci-dessus, ne nuit pas à l'aspect *objectif* du travail scientifique. Tout en continuant de s'occuper du monde des objets, la science essaie de se représenter l'univers à travers un système de relations plus souples, plus subtiles et plus vastes que celles dont se servait la science classique. En conséquence de cette attitude, tous les principes de la logique aristotélicienne, l'identité, la contradiction, le tiers exclu semblent être dépassés; les autres repères, le temps, l'espace et la causalité ont perdu leur applicabilité sur le tout du réel et se voient limités au seul niveau surfaciel. Ayant suffisamment dépassé l'opposition de l'objectivisme et du subjectivisme, éloignée des approches purement conceptuelles qui l'enferment dans des clichés donnés d'avance, la pensée contemporaine, moderne et métamoderne, ajuste continuellement ses méthodes, optant pour des démarches *successives, contradictoires et alternantes*, d'après une expression de Montherlant.

Le trait le plus important du savoir actuel est qu'il n'est pas quelque chose à comprendre mentalement mais à *réaliser* dans l'action, par référence directe au monde intérieur de l'actant/connaissant. De ce point de vue, on pourrait dire que la connaissance est affaire d'une *vie immédiatement éprouvée*, comme Bergson la définissait, il y a plus d'un demi-siècle, et la science l'accepte actuellement. Cette vie à épreuve immédiate n'est que le champ métaphysique de la conscience élargie, *l'autre dimension* ciblée par la recherche.

Cette position se reflète clairement dans le principe épistémologique suivant, qui constitue le fondement même du sujet: la connaissance, dans son ensemble, n'est pas une affaire de grands systèmes théoriques, mais relève de la responsabilité individuelle; la connaissance est *personnelle*, selon l'expression bien connue de Polanyi, elle puise sa validité à l'approfondissement de la pratique, à ce qu'on fait comme profession, à ce qu'on vit et expérimente quotidiennement. Pour arriver à ce type de connaissance, le sujet a besoin d'un élargissement de sa conscience, laquelle peut alors pénétrer plusieurs niveaux de profondeur et de richesse.

Enfin, la conscience élargie, telle que les traditions l'avaient décrite et que la science actuelle commence à explorer, se présente comme une jonction mystérieuse et ineffable d'indétermination. On dirait qu'on a affaire à un jeu qui ne concerne pas seulement la représentation de l'être total, mais de chaque situation particulière. Cette caractéristique atteint la notion de la personne elle-même, dont la vie devient *poésie*, d'après le poète mis en exergue, grâce à ses traits non manifestés plutôt que déjà développés et connus. Et si c'est en poètes que nous devons habiter cette terre, ainsi que Hölderlin nous y invite, nous n'avons alors qu'à croire que, pour les temps à venir, un type d'homme-poète pourrait constituer notre *idéal*, à défaut de *modèle*, au dire d'Edgar Morin.

J'ai déjà essayé de repérer, dans le deuxième chapitre, les lueurs de ces changements épistémologiques et largement idéologiques, au sein des théories éducatives actuelles et en tant que fondement d'un système pédagogique donné, tel le domaine de formation des enseignants. Il me reste à présenter concrètement, à l'aide de mes données, la projection de cette perspective sur le système choisi.

Mais avant de voir comment cette dimension se transpose sur le terrain des pratiques formatives, il faudrait donner quelques informations sur l'application de ma méthodologie et la mise en forme de la recherche.

5 Mise en forme de la recherche... ou... de la méthodologie aux méthodes

*Mais le faire comme principal,
et telle chose faite comme accessoire,
voilà mon idée.*

Paul Valéry

On dit souvent que faire des choix méthodologiques sur un plan théorique et essayer de les réaliser dans la pratique sont deux choses différentes. Car on sait que le chercheur se trouve alors face à face non seulement avec mille problèmes technico-pratiques, mais aussi avec quelques difficultés implicites, relevant surtout du fait que son matériel vient des êtres vivants et extrêmement complexes. Diverses questions de communication, d'appréhension et d'ouverture à l'autre surgissent à chaque instant, sollicitant des réponses adéquates, surtout si on veut rester fidèle à l'orientation créatrice et heuristique qu'on a choisie pour sa recherche.

Mais les plus grandes difficultés viennent peut-être du monde intérieur du chercheur lui-même, de ses scrupules et de ses partis pris, dont les dépassements constitueraient autant d'occasions de mieux se connaître et, tôt ou tard, de se transformer par ce même dépassement. En ce qui me concerne, la phase de la collecte des données a été le travail le plus redoutable, peut-être parce qu'il allait me mettre en contact avec les autres, opération qui me paraissait une vraie épreuve.

Revenant à la question des rapports entre la méthodologie théorique et son application effective, je constate que la première met en valeur des principes généraux servant de fondement aux méthodes précises sollicitées par la deuxième, aux microprocessus techniques et aux habiletés spécifiques dont le chercheur a besoin afin de mettre en forme sa recherche et aboutir à certains résultats. Un lien essentiel entre les deux volets de l'entreprise semble indispensable. Dans le cadre de ma recherche, ce lien se justifie par mes décisions et mes opérations, telles qu'elles apparaissent dans ce qui suit.

5.1 La cueillette des données

Le premier travail opérationnel que, comme tout chercheur, j'ai eu à accomplir était d'établir, à l'intérieur de ma méthodologie générale, une *méthodologie de recueil d'informations*, suivant les manuels les plus connus. Le terme *méthodologie*, emprunté à De Ketele et Roegiers (1991), devrait être pris dans un sens technique, voire technologique, puisqu'il concerne des conduites et des actions précises que je devais mener sur un terrain absolument concret. Suivant les dispositions particulières et l'objet général de ma recherche, ce recueil reposerait sur des données obtenues par la méthode d'entrevue, avec des entretiens semi-dirigés, effectués auprès d'une douzaine de formateurs du niveau universitaire; des documents distribués par ces éducateurs aux étudiants (plans de cours, documents de travail, *position papers*), ainsi que des textes publiés de ces mêmes formateurs pourraient être utilisés pour la triangulation des données.

5.1.1 Le choix des participants

Selon Deslauriers (1991), toute recherche qualitative doit prévoir la constitution d'un *échantillon intentionnel* qui paraît être le moyen le plus sûr pour instituer une *représentativité spécifique*, restreinte, certes, mais scientifiquement valable. Cette recommandation s'avérait plus que nécessaire, dans mon cas, à cause tant de la spécificité du sujet de recherche que du fait que des professeurs pratiquant *l'autre formation* ne constituent pas légion dans nos établissements universitaires. Par conséquent, mon échantillon ne saurait être que celui des *cas typiques* (ibid.).

Donc, suite à ma décision, j'avais à interviewer des universitaires œuvrant différemment en formation des enseignants; dans leurs choix théoriques, dans leurs orientations existentielles et leurs pratiques, ces *formateurs de formateurs* devraient répondre aux critères de sélection suivants: faire preuve de la dimension recherchée, développée chez eux après la prise de conscience de *l'autre sens* de la réalité, et intégrée ensuite dans leur être et agir éducatif.

Je dois avouer que la possibilité de repérer de tels sujets n'était pas si évidente, quand j'ai décidé de faire du niveau universitaire le terrain de la recherche. J'avais même

l'impression qu'en faisant cela je réduisais mes chances de constituer un *corpus* de données suffisamment pertinentes. Car, je me disais, dans un milieu comme celui de l'université où les savoirs objectifs et les visées positivistes semblent l'emporter sur les droits du sujet pensant et sentant, vouloir trouver des gens ouverts à des approches défiant la sacro-sainte objectivité, ressemblerait à *une chasse aux oiseaux rares*.

Pourtant, peu à peu, de mes lectures et de mes réflexions, je dégageais que s'il existe un niveau éducatif où l'on peut parler de *l'autre dimension*, dans le sens plein du mot, ce n'est que celui de l'université; car c'est là que l'on est en mesure de distinguer l'esprit méditatif tant d'une approche simplement intuitive que d'une pratique sauvage et pré-logique qui, selon Charon (1965), avait devancé la connaissance *analogique* (religion) et *logique* (science). À la suite aussi des auteurs tels Godel (1952) et Barlet¹, j'ai été amené à penser que la méditation du savant, par exemple, est beaucoup plus avantageuse que celle de n'importe quelle autre personne, puisqu'elle se fait en pleine connaissance de causes, *μετὰ τοῦ εἰδέναι*, comme disaient les Grecs; elle est donc métalogue et métaphysique, à la fois. Par conséquent, si nous devons transcender la science, le dépassement ne saurait être fait du dehors mais du dedans. Cette position voudrait tout simplement dire qu'une vision transcendante acquiert son sens authentique quand on sait ce qu'on transcende et pourquoi on le transcende. Or, il m'a paru qu'au domaine de l'éducation/formation c'est le niveau le plus élevé qui s'offre à de tels dépassements, même si la situation réelle n'y est pas tellement favorable.

La position ci-dessus, qui était devenue une sorte d'*énoncé de conviction* pour moi, s'accordait bien avec mon argumentation quant à la pertinence de la question et le choix de mon terrain de recherche. Pourtant, je savais qu'en tenant de tels propos je risquais de rebuter plusieurs personnes; j'ai d'ailleurs eu une réaction assez forte au sein du LaboTIPE quand, pour la première fois, j'ai soutenu publiquement que l'université me paraissait le niveau éducatif par excellence, non seulement pour

¹ F.-Ch. Barlet, *L'instruction intégrale...*, 1895. Je signale que je ne souscris pas à la conception d'une métaphysique proprement intellectualiste, comme celle proposée par l'auteur.

l'enseignement de la métaphysique, mais surtout pour le développement de l'expérience métaphysique ou de *l'autre dimension*, selon ma définition alternative¹.

L'impression que me laissaient ces réticences était qu'elles faisaient partie d'un malentendu plus général, concernant la question de base, c'est-à-dire la définition du terme *métaphysique*; ce n'était pas une simple question doctrinale, mais un malentendu bien réel et présent dans l'esprit des gens. En vain j'essayais d'expliquer, chaque fois que je devais communiquer l'objet de ma recherche, que je ne m'intéressais pas à la métaphysique comme doctrine philosophique ou religieuse, que je ne cherchais point des consommateurs de tels systèmes spéculatifs, des hommes qui vivent dans la théorie et ne s'occupent jamais des problèmes pratiques, pour en faire des participants à ma recherche. Dans la plupart des cas, mes interlocuteurs ne pouvaient ou ne voulaient pas comprendre; le tort n'est sûrement pas à eux, mais à notre tradition académique qui a fait de la métaphysique un savoir comme tous les autres, le découpant de ses sources originelles qui sont l'expérience, le vécu, la pratique, notre vie humaine et même *trop humaine*. Quoi qu'il en soit, de telles réactions m'ont poussé vers les clarifications définitionnelles et les développements du chapitre précédent. Il va sans dire que j'ai eu beaucoup de plaisir à effectuer cette exploration.

En tout cas, cette prise de position se reflétait dans la lettre que j'ai envoyée à mes participants (Annexe 1), sans rencontrer aucune protestation de leur part. Ainsi, et malgré les avertissements décourageants, j'ai persisté dans mon choix de terrain, et les résultats ne m'ont pas déçu; une liste assez longue d'universitaires supposés véhiculer la dimension recherchée s'est constituée facilement; toutes les personnes contactées, sauf deux, ont, de bonne grâce, accepté de participer à la recherche.

Toutefois, le changement du terrain a influencé les critères de sélection. Étant donné que la dimension ciblée (*l'autre dimension*) est un état hors des prises conjecturales (sexe, provenances culturelles, etc.), l'investigation devrait être ouverte à tout formateur répondant d'une certaine façon aux questions de la recherche. Pourtant, des conditions comme celles que je viens de décrire, m'ont obligé de préciser davantage la

¹ Cf. le *verbatim* de la discussion lors de la rencontre du 8/2/1995.

nature des critères de sélection; constatant, par exemple, que la spiritualité est une question d'âge et d'expérience, je me suis adressé à des sujets ayant déjà atteint à la maturité et disposant d'un minimum de dix ans d'expérience en enseignement universitaire. De même, l'établissement d'une analogie entre état méditatif et état d'éveil du chercheur me dirigeait vers des gens qui avaient une pratique de recherche, au niveau théorique, en même temps qu'une expérience pratique dans la formation des enseignants. Bien entendu, ces critères prédéfinissaient, en quelque sorte, le type des sujets que je cherchais, et réduisaient mes marges de manœuvre en excluant de mes choix des gens qui avaient probablement développé *l'autre dimension* dans leur vie personnelle, sans l'investir pour autant dans leurs pratiques. Enfin, sachant que l'autre dimension s'exprime à travers plusieurs tendances de spiritualité, j'ai essayé de suppléer au principe de représentativité, de ce point de vue.

En conclusion, je signale que le choix des participants à ma recherche s'est effectué soit de l'extérieur (par ouï-dire entre leurs étudiants ou collègues), soit de l'intérieur (par des personnes que j'avais déjà interviewées); plus large ou plus chaleureuse était la recommandation, plus fervent s'avérait mon désir de repérer les personnes conseillées. Donc, ni ma propre perception à propos des sujets ni la perception que ces derniers avaient d'eux-mêmes ne suffisaient pour le repérage final, puisque celui-ci était toujours soumis à la confirmation des témoignages extérieurs. Le développement de *l'autre dimension* et sa transparence dans la pratique étaient le postulat minimal; la disposition d'en parler, de coopérer et de s'impliquer dans la recherche constituait aussi une condition préalable; ni l'un ni l'autre de ces deux postulats n'avaient finalement pris le caractère d'une pente insurmontable.

5.1.2 La préparation des rencontres

En même temps que la constitution de la liste de mes participants, j'avais commencé à penser au cadre général et spécifique du déroulement de l'entrevue ainsi qu'à la forme concrète que celle-ci devrait prendre. De mes lectures je savais déjà que faire usage de cet instrument c'est, comme le dit Daunais (1992), *choisir d'entrer en contact direct et personnel avec des sujets pour obtenir des données de recherche* (p. 274). Une telle mise en scène exigeait, pour cadre général des entrevues, un certain rapport entre le

chercheur et ses participants, sur l'objectif et la question de la recherche, rapport qui pourrait couvrir toute la gamme relationnelle partant d'une simple connivence et allant jusqu'à une sorte de complicité et de conspiration entre les deux. En tout cas, une certaine confiance entre les intervenants est considérée comme le minimum de ce cadre qui, bien que non visible dès le début, est une condition extrêmement décisive pour ce qui va suivre. La préparation que j'avais déjà effectuée par l'approfondissement de ma question ainsi que l'exploration autobiographique portant sur mes affinités avec le sujet de la recherche constituaient une base assez solide d'où, dépassant mes résistances, je pourrais essayer de créer ce climat congruent, conseillé non seulement par les guides, mais par la logique même de l'opération.

Quant au cadre spécifique, après certaines tentatives, j'ai fini par opter pour celui-ci: je commencerais par un appel téléphonique pendant lequel je me présenterais brièvement, donnerais quelques informations générales sur l'objectif de ma recherche et solliciterais la participation de l'appelé; dans le cas d'une réponse affirmative et après la fixation de la date et du lieu de la rencontre, j'enverrais à la personne contactée une lettre de présentation officielle (Annexe 1), où je répèterais les modalités de l'entretien; c'est-à-dire qu'il s'agissait d'un enregistrement d'une heure et demie, au maximum, la prise de contact préliminaire comprise. Si le délai entre l'appel téléphonique et le rendez-vous ne permettait pas l'envoi de la lettre par la poste, je la remettrais en personne à l'interviewé(e), lors de notre rencontre.

Ce plan d'action a été suivi, selon le cas, plus ou moins fidèlement. En ce qui concerne la forme de l'entrevue, j'avais à utiliser le type d'entrevue connu comme *récit de vie* ou *récit de pratiques*. Labov et Fanchel, cités par De Ketele et Roegiers (1991), définissent ainsi ce terme: *Une «interview» est un «speech-event» dans lequel une personne A extrait une information d'une personne B, information qui était contenue dans la biographie B* (p. 17). Par le terme biographie, on entend l'ensemble des représentations associées aux événements vécus par B. Selon Blanchet (1985), de nos jours, la méthode biographique utilise essentiellement le dispositif de l'entretien pour construire son objet: c'est la pratique des récits de vie, d'après Bertaux (1980), aussi dénommés entretiens rétrospectifs approfondis par Thomson (1980). De Ketele et Roegiers (1991)

remarquent que, dépassant actes, idées et projets, l'entrevue porte sur des faits objectifs ou des représentations, orientant ainsi son attention sur des caractéristiques d'une situation, sur des comportements ou sur des interactions entre personnes. Il va sans dire qu'un tel paramètre convient parfaitement à mes objectifs qui visent principalement des comportements découlant de la dimension ciblée par ma recherche.

Les manuels méthodologiques prévoient aussi la préparation d'un guide d'entrevue, à partir de l'objectif de la recherche, de la revue de littérature et des thèmes retenus (Daunais, 1992). Une telle mesure contredit apparemment tant l'effacement du chercheur phénoménologue devant ses sujets que le principe de l'émergence, prôné par l'approche heuristique; mais, à vrai dire, la préparation en question ne nuirait pas tellement à l'attitude d'attente positive et facilitatrice, si le chercheur sait qu'il prépare le guide pour mieux le défier. Toutefois, pour ma part, j'ai trouvé utile et j'ai adopté le conseil donné par Deslauriers (1991) qui propose un guide de douze points de repère, tout au plus, ou de questions principales que le chercheur peut tester avant d'entreprendre la série définitive des rencontres; il aura ainsi l'occasion de corriger et de compléter cette grille d'indicateurs qualitatifs, tenant compte du déroulement des entrevues préparatoires et des réactions des participants; puisqu'il s'agit toujours d'une méthode d'entrevue ouverte ou semi-dirigée, on pourrait continuer ce travail d'ajustement lors de l'opération finale de la collecte des données. Mes questions étaient organisées autour de quatre thèmes: prise de conscience de *l'autre sens*, transfert dans la pratique, description des pratiques et réflexion sur les pratiques (Annexe 2).

5.1.3 Le déroulement des entrevues

Pour m'habituer à la technique de l'*interviewing* et pour tester, en même temps, mon guide d'entrevue, j'ai procédé à deux enregistrements préparatoires. Le premier était avec une amie et collègue, chargée de cours dans une université montréalaise, qui venait de soutenir sa thèse et disposait, par conséquent, d'une expérience toute récente dans le domaine de la recherche; elle était donc en mesure de me donner quelques conseils pratiques qui se sont montrés très utiles pour la suite. La deuxième entrevue a

eu lieu au sein du LaboTIPE, avec le professeur-animateur du groupe, en présence d'autres collègues. Ces deux expériences ont été d'une aide extrêmement importante, surtout la deuxième, et cela parce qu'elle m'offrait l'écho d'une dizaine de personnes qui ont participé vivement, en deux rencontres, au débat concernant tant la technique de l'entrevue que la pertinence des questions. Les textes de la transcription de l'entrevue et de la discussion ont été, pour moi, une source de réflexion ainsi qu'une sorte d'inventaire des pièges auxquels je devais m'attendre tout au long de cette phase de mon travail.

Contactant l'une après l'autre les personnes que j'avais choisies, j'ai pu les interviewer sur une période d'environ six mois. À l'exception de trois, qui opèrent dans des institutions européennes mais entretiennent des relations avec nos universités, tous les autres participants œuvraient, au moment de l'entrevue, dans des institutions canadiennes, ce qui m'a obligé de faire quelques déplacements relativement courts; une seule entrevue, que je n'ai pas retenue, a été enregistrée par téléphone, et cela pour éviter un voyage de longue distance. Le *corpus* contenait déjà douze entrevues (plus les deux à titre d'essai), chacune d'une durée moyenne d'une heure et demie, quand j'ai décidé de m'arrêter, et cela parce que j'avais l'impression d'avoir déjà atteint le point de saturation. Ce sentiment s'est formé en moi relativement tôt, quand, profitant du laps de temps entre deux enregistrements, pour transcrire et essayer une première interprétation-évaluation informelle, j'ai pu comprendre ce que dit Mucchielli (1991) sur le fait qu'à un moment donné de la recherche la collecte d'informations nouvelles n'est plus utile. Certes, quand on a affaire à une recherche exploratoire ou descriptive, on ne pourrait qu'être d'accord avec Giorgi, cité par Bachelor (1989) et disant que... *plus il y a des sujets, plus nombreuses sont les variations, et en conséquence plus grande est la possibilité de voir ce qui est essentiel* (p. 8). Pourtant, en collecte de données comme en métaphysique, la sentence aristotélicienne selon laquelle, en cherchant quelque chose, *on est obligé de s'arrêter quelque part*, paraît nécessaire pour l'accomplissement de l'œuvre entreprise. Ce conseil s'avère plus pertinent dans le cas où l'on pense utiliser une méthode d'analyse en profondeur. En tout cas, j'ai cessé de penser à d'autres entrevues, lorsque j'ai constaté que les mêmes éléments revenaient

dans les données entrées, et que j'avais déjà un matériel me permettant à donner des réponses suffisantes aux questions de la recherche.

Quelques notes prises sur le terrain et les commentaires inscrits dans mon journal de recherche, les documents que me remettait chaque interviewé (articles, plans de cours, dessins, écrits personnels, etc.) ainsi que des documents que j'avais repérés moi-même (publications et autres informations) complétaient mon *corpus* de données.

J'ai déjà fait allusion à ma difficulté de m'ouvrir à l'autre. Néanmoins, c'était à moi qu'incombait la responsabilité de créer un climat de confiance et de communication authentique, climat indispensable pour cette sorte de rencontres. Le fait d'avoir affaire à des sujets habitués déjà à de telles opérations ne dissipait pas les subtilités du premier contact. Ainsi, bon gré mal gré, je me suis mis à l'œuvre. Mais là aussi, mes peurs étaient plutôt exagérées. Sur les détails événementiels de toute rencontre, il y a une brève référence dans l'introduction de chaque entrevue retenue et analysée. Je trouve cet élément très important, non seulement parce qu'il constitue un indice du contact réel avec une personne observée dans son milieu naturel (son bureau, dans la plupart des cas), mais aussi parce que c'est le seul moyen qui me permet de compenser en quelque sorte le fait que mes données ne sont que des unités d'un discours pédagogique plutôt que des séquences d'une action éducative repérée sur le terrain.

5.1.4 L'épouvantail de la projection subjective et la vérification des données recueillies

Une question qui préoccupe le chercheur tout au long de la collecte des informations concerne la qualité de ces données, c'est-à-dire si le contenu des entrevues correspond aux objectifs de la recherche. Huberman et Miles (1991) donnent quelques conseils qui valent surtout pour une recherche objective, mais qui aident certainement toute autre approche, même celles qui se veulent heuristiques et créatives; il suffirait pour cela qu'on ne reste pas collé sur tel ou tel élément, mais qu'on aborde tous ces éléments d'une manière constructive. D'ailleurs, ces points d'attention concernent des questions que chaque chercheur se pose logiquement, indépendamment de la méthode qu'il utilise.

Par conséquent, et sans méconnaître la valeur de ces conseils, je note qu'on devrait les prendre *cum grano salis*, avec un peu de réticence, et cela pour deux raisons: premièrement, parce qu'il est bien connu qu'en pratique de recherche on raconte beaucoup de choses, mais on fait ce qu'on sait ou ce qu'on peut; deuxièmement, parce que ce qui vaut finalement ce n'est pas l'application fidèle de tels ou tels principes méthodologiques, mais la fidélité au sens des données et la sincérité du rapport.

De tous les éléments mentionnés par les méthodologues ci-dessus, les deux suivants m'ont paru utiles pour la réalisation de ma recherche:

- La **triangulation des données**: Huberman et Miles conseillent au chercheur de recueillir ses données à l'aide de différentes méthodes, afin d'assurer qu'un résultat s'appuie sur des mesures indépendantes. Comme je l'ai déjà indiqué, pour suppléer à cette mesure, à côté de l'instrument principal qu'est l'entrevue, j'avais aussi prévu la consultation d'autres documents.
- La **pondération des données**: D'après les auteurs, les données sont plus ou moins valables, selon la qualité des informateurs, les circonstances dans lesquelles elles sont recueillies et le travail de validation déjà accompli par le chercheur lui-même. Une série de conseils pratiques résultent de ces avertissements généraux. Pourtant, forcé par les faits eux-mêmes, le chercheur prend la plupart de ces mesures, même s'il ne les a pas lues dans les guides, et c'est exactement cela qui m'est arrivé. Ainsi, pour m'assurer de la représentativité des participants, par exemple, j'avais prévu interviewer le double des personnes que je retiendrais finalement comme sujets de ma recherche. D'autres décisions, plus ou moins importantes, ont été prises sur le vif, afin de porter des solutions à des problèmes qui surgissent ici et là, au cours d'un processus aussi vivant que celui du recueil des données. Enfin, si le chercheur désire plus d'informations quant à la qualité de ses données, il doit, selon les guides cités, tenir l'historique des difficultés relatives à ce problème, et exposer aussi son propre jugement sur la qualité de ses données, lors de la rédaction finale. Je pense que je couvre cet aspect par la fiche d'appréciation qui conclut chaque entrevue analysée.

5.2 La quête d'une méthode d'analyse adéquate

On sait que les manuels méthodologiques¹ ne manquent pas d'idées sur l'analyse des données; analyse de contenu, analyse du discours, analyse sémiotique, structurale, etc. sont considérées comme autant des propositions pertinentes pour cette partie du travail. Je pourrais dire que j'avais une vague connaissance de ces types d'analyse, du temps où je m'occupais de l'enseignement de la littérature. Mais cette fois-là, sauf quelques idées sur des détails, aucune de ces pratiques ne me satisfaisait pleinement; ce que je leur imputais surtout était leur manque de vision globale ainsi qu'une certaine agressivité envers l'objet de leurs opérations. Par contre, influencé par mes lectures et le changement de ma façon de voir les choses, j'étais en quête d'une méthode plus douce, d'une approche de *non-faire* où l'on tourne autour du texte à analyser, où on s'en fait oublier, en laissant advenir le sens, sans forcer les choses, pour aboutir à des résultats qui parfois semblent *tirés par les cheveux*. C'est ainsi que j'ai finalement opté pour la vieille exégèse éprouvée dans la pratique, sans me soucier particulièrement des opérations logicolinguistiques des méthodes d'analyse les plus à la mode.

5.2.1 Une pré-analyse interactive: la transcription intégrale des entrevues

Transcrire intégralement toutes les entrevues, c'est d'abord revivre le climat de *l'interviewing* et faire en même temps une première analyse informelle, qui permet d'avoir une vue d'ensemble sur tout le corpus des données. Il va sans dire que la transcription est un travail assez pénible en soi, qui, pour des raisons particulières et bien compréhensibles dans mon cas (mes difficultés langagières, surtout audio-orales), s'est avéré encore plus difficile; il est pourtant indispensable que le chercheur traverse lui-même cette épreuve qui lui permet de mieux appréhender et d'assimiler le matériel encore brut de ses données.

La période de la transcription pourrait être caractérisée comme une phase d'immersion dans le climat du recueil des informations, pendant laquelle il y a des écoutes tantôt

¹ J'en donne quelques titres dans les Références.

actives tantôt passives de tous les enregistrements, prises de notes, (re)lectures des textes transcrits, retours aux enregistrements, pour vérifier tel ou tel point mal compris, etc. C'est une période d'effervescence, où le chercheur est tout excité et presque éveillé, auprès de ses participants, dont il détient la voix et le cœur, et dont il essaie de percer la pensée, afin d'y trouver quelques éléments qui pourraient nourrir sa problématique, en vue de la proposition finale. Je garde le meilleur souvenir de cette période, où les contours sont tellement flous que l'on peut se permettre de penser et même d'essayer plusieurs modèles d'analyse, les uns plus intéressants ou même plus recherchés que les autres, sans s'apercevoir souvent que les marges de liberté se rétrécissent peu à peu et qu'il faut se décider finalement pour une méthode précise.

5.2.2 Une analyse informelle: le choix des entrevues les plus pertinentes

Durant cette longue période d'immersion où *on laisse les choses tremper* (attitude proprement heuristique, ai-je déjà dit), après plusieurs écoutes, lectures et relectures se sont formés quelques schémas qui m'ont conduit à une sélection des entrevues analysables, selon un ordre qui allait de celles qui me paraissaient les plus pertinentes jusqu'à celles qui, sans être moins intéressantes, ne me semblaient pas entrer en leur ensemble dans le cadre de la recherche. Puisque j'avais pris la décision de procéder à une analyse globaliste et holiste, je ne pouvais que retenir un nombre restreint d'entrevues pour en faire une description exhaustive et une analyse approfondie. Je dois dire que mon choix n'était pas facile, car, sauf pour un ou deux cas où je me suis vraiment trouvé presque *hors climat*, toutes les autres entrevues étaient si proches de mon questionnement et si riches en éléments suggestifs que j'ai dû garder la liste ouverte jusqu'à la dernière minute et prendre en considération d'autres critères, comme celui de l'appartenance théorique des interviewés: si j'avais deux récits relevant de la même tendance spirituelle (de la psychosynthèse, par exemple), je retenais celui qui me paraissait le plus riche et le plus représentatif. En général, mes critères ont été inclusifs plutôt qu'exclusifs, et le seul élément qui a été la condition de choix *sine qua non* était l'investissement de *l'autre dimension* dans la pratique de formation des enseignants.

Après nombre de révisions et de changements, j'ai finalement décidé de retenir les récits de pratiques de six formateurs, la pertinence du contenu, quant à mes questions

de recherche, étant le principal critère du choix. Trouver un pseudonyme qui, tout en satisfaisant au besoin d'anonymat, renvoie à la qualité essentielle de chaque participant était ma préoccupation suivante.

Voici la liste finale des participants selon l'ordre de la réalisation des entrevues: Eudoxe, Titurel, Auguste, Pierre, Aglaé et Marie.

5.2.3 Vers l'analyse formelle: la catégorisation

Prenant en considération les principes théoriques relevant des épistémologies respectives, mentionnées dans le troisième chapitre, on dit que, pour l'analyse et le traitement des données, une recherche d'approche phénoménologique recourt à la *description*, tandis qu'une recherche de type expérimental (ethnographique ou autre) se sert de l'instrument de l'*interprétation*. La différence porte sur le point où l'on place le sens: dans le cas du chercheur phénoménologue le sens se trouve dans l'objet à connaître, et le rôle du chercheur se limite donc à faire apparaître ce sens; par contre, pour le chercheur *experimentaliste* le sens vient du sujet qui, en expliquant et en interprétant, construit le sens. Certes, cette construction de sens ne devrait pas être tenue pour arbitraire, car elle dispose de certaines balises d'objectivité; sauf que le danger d'une instrumentalisation excessive est bien réel, et très souvent le sens construit l'emporte sur le sens réel. Cette exagération avait poussé Dilthey, cité par Mucchielli (1983), à proposer pour les sciences humaines le concept de *compréhension* en tant que méthode pour *décrire un ensemble qui est donné primitivement* (p. 16). Pourtant, là aussi il y a des réticences concernant la nature et les limites de l'effacement du chercheur qui doit pratiquer la mise entre parenthèses (époché) de tout son bagage cognitif, afin de laisser apparaître le sens de l'objet à son état original.

Pour dépasser cette difficulté, les théoriciens ont essayé de transcender la dualité entre interprétation et description (qui, au fond, résulte de la dualité fondamentale du sujet observant et de la chose observée). Ainsi, Ardoino (1988) pense que les sciences humaines actuelles devraient abandonner tant l'épistémologie d'*explication* (au sens de l'herméneutique) que celle de la compréhension (d'après Dilthey), pour adopter une épistémologie d'*implication*. On constate un effort pareil chez Van Manen (1990) qui

essaie aussi de combiner les deux tendances (herméneutique et phénoménologique) dans une méthodologie d'approche implicative. Par *implication*, on devrait entendre la participation active du sujet-chercheur dans l'opération de construction du sens, qui ne se déclare alors ni du seul sujet ni du seul objet. Cette position s'accorde bien avec le principe de la *complémentarité* prôné par la science nouvelle et érigé en principe méthodologique par Feyerabend (1979). Dans le traitement de mes données (qui deviendrait alors un retraitement, d'après Ardoino), j'ai essayé de suivre cette approche combinée, c'est pourquoi on pourrait caractériser ma recherche de descriptive et d'*explicitative* à la fois.

Qu'on ait recours à la méthode de l'interprétation ou qu'on fasse une description, on est obligé, selon Poisson (1991), d'entreprendre une réduction des données, afin de déceler et de retenir les éléments qui s'avèrent intéressants pour l'accomplissement du travail. La différence serait peut-être que dans le premier cas, le chercheur fait la réduction en suivant une grille externe, grille qu'il avait établie lui-même ou empruntée, vérifiée et même testée préalablement, tandis que dans le deuxième cas, le chercheur se sert d'une *grille interne*, qui émerge d'un premier traitement de ces données. Bien qu'ayant décidé de ne laisser aucun élément se perdre, j'ai suivi cette dernière méthode, afin d'organiser en quelques catégories mon matériel qui autrement se montrerait absolument intraitable. Voici donc comment j'ai procédé à la catégorisation de *l'autre dimension*:

- **Prise de conscience:** c'est-à-dire comment et à quel degré l'interviewé a pris conscience de *l'autre dimension*; à travers des réponses explicites et implicites, j'essaie de voir comment cette dimension a été formée, quelle a été sa motivation, quel était son développement et comment elle se définit finalement à l'intérieur de l'entrevue.
- **Connaissance:** la prise de conscience se montre d'abord comme un ensemble de principes, d'axiomes et de connaissances qui reflètent cette autre façon de voir le réel, la nouvelle vision (*Weltanschauung*). Cette catégorie suit la première, pour deux raisons essentielles: d'abord parce que les changements sont plus faciles au plan de la conceptualisation qu'au niveau de l'action; deuxièmement, parce que les participants sont des universitaires qui, dans la plupart des cas, ont eu leur prise de conscience sur le plan épistémologique, plutôt que sur le plan existentiel. Et même si

l'on ne peut parler d'un fond idéique systématique et bien structuré, on sait qu'après l'événement de la prise de conscience, l'appréhension des choses n'est plus la même.

- **Mise en pratique:** elle constitue la catégorie centrale de la recherche, son principal axe référentiel. Par pratique, j'entends l'ensemble d'attitudes, de comportements, techniques, moyens, etc., qui visent la mise en application de la dimension métaphysique. Même si la connaissance précède l'action, cette dernière n'est pas une traduction en acte de la première; elle émerge en même temps que la connaissance, si elle n'est pas primordiale dans les détails. Dans une telle perspective, il devient difficile de distinguer entre théorie et pratique, le passage de l'une à l'autre étant quelque chose de continu et d'habituel.
- **Profil structural:** dans un texte bref, résumant le récit de chaque participant, j'ai voulu donner le profil structural, comme celui-ci émerge de l'entrevue et du matériel collecté en vue de la triangulation. Ce profil se complète avec une fiche d'appréciation dans laquelle, me basant sur les éléments de l'analyse, j'essaie de faire le portrait de chaque participant, en vue de la modélisation individuelle et de sa mise en rapport avec le modèle référentiel (l'autre formateur).

Il est évident que cette catégorisation correspond en quelque sorte à celle de mon guide d'entrevue (Annexe 3). Elle rappelle une remarque de Fadiman (1995), reconnaissant quatre phases dans le processus de transformation personnelle: la *motivation*, la *prise de conscience*, la *connaissance* et la *pratique* (p. 71); mais je pourrais affirmer que j'avais déjà établies ces catégories, quand j'ai lu l'auteur cité. Il va sans dire que l'articulation des thèmes autour de ces quatre sections s'est révélée une aventure propre pour chaque entrevue analysée; par conséquent, je n'ai point voulu forcer les choses pour trouver les mêmes éléments d'analyse dans toutes les entrevues. Loin de moi toute tentation d'uniformisation!

Chaque entrevue constituait une sorte de *discours pédagogique*, au sens que Reboul (1984) donne à ce terme, c'est-à-dire un *ensemble des propos tenus sur l'éducation* (p. 11). À l'encontre du discours éducatif, qui se sait plutôt théorique, la *vérité* du discours pédagogique est d'ordre pratique; en d'autres mots, elle est destinée à justifier

ou à condamner telle ou telle activité pratique. Cette définition me convenait quant au sens que j'ai, dès le début, donné à la dimension métaphysique, en tant qu'une chose liée directement à l'agir et non pas à la contemplation; mais elle ne pouvait pas compenser le fait de l'absence de la vraie pratique, celle qui pourrait m'apparaître si je faisais une observation directe sur le terrain. En disant cela, je ne mets pas en doute la sincérité de mes participants, je signale seulement le fait que j'avais affaire à un discours qui, selon l'auteur cité et beaucoup d'autres encore, doit être soumis aux règles de l'analyse du discours: mots-clés, unités sémantiques, structures de surfaces et structures profondes, transformations, etc. Mucchielli (1983) a fait l'effort de combiner l'*analyse phénoménologique* et l'*analyse structurale*, en appliquant la première méthode sur des phénomènes abordés jusqu'alors par l'analyse du discours et de l'énonciation, instrument utilisé dans le cadre de la méthode structurale.

Je ne nie pas l'utilité de tels procédés, surtout si on a affaire à des textes courts; j'en fais d'ailleurs un usage limité afin d'interpréter quelques souvenirs des participants (cf., par exemple, les analyses de Pierre et de Marie). Mais, pour l'ensemble des données, j'ai cru que je devais essayer une analyse émergente et globale, me laissant guider par les textes eux-mêmes plutôt que vouloir imposer une méthode que j'aurais trouvée quelque part ou inventée moi-même.

5.2.4 L'art de découvrir des *unités de signification*

Le travail de compréhension globale décrit, plus haut, a été suivi par une nouvelle transcription de chaque entrevue, en deux colonnes: dans celle de gauche, je prenais les propos de l'interviewé tels que formulés par lui-même; dans la colonne de droite, je transférais ces mêmes propos dans mon propre discours, selon un rapport tantôt analytique tantôt synthétique (Annexe 3). J'avoue que ce procédé assez lent m'a beaucoup aidé à mieux saisir le sens de quelques passages difficiles ou incompréhensibles, à cause de quelques expressions inaudibles, et même à corriger quelques erreurs de transcription.

Ce travail m'a surtout aidé à mieux identifier et nommer ce qu'en pratique d'analyse on appelle des *unités de signification* ou *unités de sens*. Il va sans dire que, comme tout chercheur, je me retrouvais, au début du moins, dans une situation analogue à celle décrite par Castaneda (1973, p. 17), par rapport à son maître *yaqui*: *J'étais «l'étranger», celui qui n'a pas la capacité de faire des interprétations intelligentes des unités de signification...* Pour Castaneda, le *praticien* est une personne *qui possède une connaissance adéquate de toutes ou presque toutes les unités de signification entrant en jeu dans un système particulier d'interprétation sensée*. Étiqueter, titrer et classer chaque unité, en vue de constituer des unités thématiques plus larges (thèmes et méta-thèmes), est un travail qui, selon Bachelor (1989), demande une méthode de *variation libre en imagination* (p. 6), un travail créatif, par conséquent.

Cela dit, je répète ce que je viens de dire: suivant l'orientation générale de ma recherche, mon objectif dans cette phase n'était pas de faire une analyse logique, structurale ou formelle; comme Suzuki (1978), plus j'analysais, plus je m'attachais à *une compréhension intuitive et globale qu'à une décomposition des divers éléments* (p. 42). Le résultat de tout cet effort se reflète dans le chapitre suivant qui constitue ma méthodologie vivante, où j'ai essayé de réussir l'équilibre entre ma vision des choses et celle de mes participants. Il paraît que c'est ainsi que cela se passe toujours, car, selon Van Manen (1990), les thèmes d'un texte ou d'un document ne sont-ils pas des objets qu'on récupère à certains points ou moments de l'analyse; ils sont des moyens ou des formes pour saisir le sens de ce qu'on essaie de comprendre, chaque thème représentant un aspect de la structure de l'expérience vécue. Par conséquent, toute thématisation se révèle être le processus d'une *invention*, d'une *découverte* et d'une *révélation de sens* («*disclosure of meaning*») à la fois (p. 88).

5.3 C'est en priant qu'on apprend à prier...

À l'instar de la sentence qui titre cette conclusion, je pourrais dire que c'est, aussi, en analysant qu'on apprend à analyser... En effet, comme l'écrit Bernier (1989), la méthodologie, dans le fond, n'est rien d'autre qu'une codification de la pratique des chercheurs et on la détourne de ses fonctions lorsqu'on la situe non pas au terme mais

au commencement du processus (p. 8). De sa part, Lambert (1993) remarque qu'*il n'y a pas de « donation » de la méthode, et donc les critères de choix sont extérieurs à cette méthode* (p. 143).

On sait que le point crucial pour chaque pratique méthodologique est la *validation* de l'interprétation des résultats. Le problème concerne tout type de recherche, mais il est plus présent dans les méthodologies implicatives qui se trouvent souvent pour cela accusées de subjectivisme irrémédiable. Ce danger a poussé Moustakas (1990) à conseiller un retour *again and again* aux données, afin qu'on se sente sûr de la justesse de son interprétation. Polanyi (cité par Moustakas, *ibid.*) soutient qu'il n'existe pas de règles absolues pour la validation de l'interprétation. On pense que le moyen le plus sûr serait de retourner aux participants pour y trouver une confirmation de ses analyses. Cette procédure prévue par certaines interventions psychologiques, tel le diagnostic adlérien, n'est pas conseillée par les manuels; en tout cas, je n'ai pas eu recours à ce moyen pour deux raisons, dont l'une serait d'ordre pratique et l'autre d'ordre théorique. En effet, vu le statut académique de mes participants, une telle mesure ne me paraissait pas possible; sachant leur emploi du temps, je voyais déjà comme une offre spéciale le fait qu'ils aient accepté d'être interviewés; leur demander davantage ne me paraissait pas permis. À part cette raison pratique, il me semblait que la compréhension et la description des données, de même que tout autre élément d'un tel processus relève de la seule responsabilité du chercheur, de sa *dimension d'observateur*, par laquelle, au dire de Morel (1976), *il peut exercer son pouvoir de connaître, une dimension intervenant dans tout acte de connaissance, et inhérente à la capacité même de connaître* (p. 45).

Cela dit, je n'oublie pas qu'une telle dimension fait partie de l'expérience subjective, elle est donc *contextualisée* et accompagnée de moments de doute et d'insécurité, comme le souligne, aussi, Morel (*ibid.*). Ne pouvant échapper à cette situation, j'ai senti le besoin de recourir à des tiers (mon directeur de recherche, quelques collègues), juste pour avoir une idée de la valeur de ma méthode d'analyse. Mais c'était à moi, de nouveau, qu'incombait la tâche d'intégrer les remarques, les sollicitations et les conseils venus de telle ou telle part dans l'édifice de ma compréhension des données.

6 *L'autre dimension* mise à l'épreuve... ou... la présentation des données

*It is private life that holds out the mirror of infinity;
personal intercourse, and that alone, that ever hints
at a personality beyond our daily vision.*

Forster

6.1 En guise d'introduction...

Comme j'ai déjà expliqué dans le chapitre précédent, pour l'exploration de mes questions de recherche, j'ai retenu six récits de pratiques. Une fois passée la période d'immersion dans les données, j'ai commencé à réfléchir sur la meilleure façon de les traiter, afin d'en tirer quelques résultats concluants. Par mon choix de faire une recherche qualitative, j'avais déjà indiqué que je ne visais guère, dans ces conclusions, vérification de certaines positions prises d'avance; ce que je cherchais, dans ce côté tangible de mon travail, c'était la compréhension globale (cause, modes et effets) d'un phénomène concret: la présence de *l'autre dimension* en formation des enseignants. Mais comme une telle présence ne relève pas d'un cadre institué et formel, je me suis senti obligé d'aller la chercher chez des formateurs qui en font preuve d'une manière informelle.

Dans les chapitres précédents (3 et 5), j'ai parlé de toutes les questions de fond auxquelles j'ai dû faire face lors de la collecte et du traitement des données. C'est pourquoi, je me limite de donner maintenant quelques informations supplémentaires concernant la forme des analyses et l'aspect *scripto-visuel* de ces dernières.

Chaque analyse commence par quelques détails concernant l'ambiance de la rencontre et esquissant un premier portrait de l'interviewé. Par contre, un texte court, résumant les traits essentiels de la personne présentée, dans ce que j'appelle *le profil structural*, ainsi qu'une fiche d'appréciation servent de conclusion. Pour faciliter le travail de la synthèse, j'ai ajouté une pagination à part à chaque analyse, dans la marge de droite; elle comprend

la lettre de numérotation de l'entrevue et le numéro de la page. À l'exception de quelques citations intégrées dans le discours de l'analyse, les autres extraits des entrevues, particulièrement nombreux, sont en italiques, à simple interligne, à caractères réduits et en retrait. Ces règles (sauf celle des *italiques*) s'appliquent aussi aux sections résumant de grandes parties des entrevues, aux commentaires ainsi qu'à toute autre unité contenant des informations subsidiaires. Dans les extraits cités, je reprends presque littéralement les propos des participants, afin de conserver le caractère vivant du discours oral; pourtant, on y trouvera quelques modifications, jugées nécessaires pour la compréhension des extraits. De même, quelques mots jugés importants pour la compréhension de l'ensemble sont soulignés, mais pas d'une manière systématique. Enfin, dans les cas, plutôt rares, où je fais des références bibliographiques, celles-ci dévient parfois de la règle utilisée pour le reste du document.

Bien que l'identité des participants soit facilement reconnaissable, au moins pour les gens de leur milieu, j'ai cru utile d'utiliser des pseudonymes, non seulement pour respecter la règle de la confidentialité, mais aussi pour donner, au moyen d'un tel nom d'emprunt et d'un exergue plus ou moins approprié, la vérité essentielle de la personne surnommée, selon ma propre compréhension des choses, bien entendu.

Le chapitre finit par un résumé des traits caractéristiques de six participants ainsi que par un repérage de leurs divergences les plus importantes.

6.2. Analyses contre pratiques...

A. Eudoxe... ou... l'amour de la sagesse

MENON. - *Quelle sorte d'homme sera notre compagnon de route aujourd'hui?*

CLAUDE. - *Un médecin... Son nom doit sonner familièrement à vos oreilles, on l'appelle **Eudoxe**¹.*

MENON. - *Vous faites renaître une figure que j'aime. Eudoxe a porté d'Asie chez Platon le meilleur d'une tradition millénaire. **Son savoir l'apparentait à l'Orient comme à la Grèce.** Ce grand voyageur en quête d'une science de tous les temps interrogeait avec un zèle égal les hommes, les documents, les techniques, le passé, le futur. Une **soif insatiable de connaissance** le tourmentait. Sans doute n'a-t-il pas encore fini d'errer à travers les siècles... Est-ce lui que nous rencontrons?*

CLAUDE. ... *Un homme assez semblable à lui.*

Roger Godel, *Un compagnon de Socrate*

A.1 Les délices d'une rencontre matinale

Des collègues et des étudiants d'Eudoxe m'avaient parlé de lui, en me le recommandant fortement comme sujet intéressant pour ma recherche. Je l'ai contacté par téléphone, il a accepté de bonne grâce, et m'a fixé un rendez-vous à 9 heures, un jour de fin mars 1995. On m'avait prévenu qu'il s'agissait d'un homme réticent, discret, plutôt timide; me sachant un peu comme lui, j'ai dû me transcender deux fois (l'une pour lui, l'autre pour moi-même), afin de faciliter le contact. Pourtant, il m'a fait un accueil chaleureux; une tasse de café m'attendait ainsi que des photocopies de ses textes qu'il avait crus utiles pour moi. L'entrevue a duré 1 h 40 min; la rencontre 2 heures.

Le récit porte sur une tranche de vie allant de 1980, selon le *terminus post quem* donné par Eudoxe lui-même, à 1995, année de l'entrevue; mais il y a plusieurs références à la vie professionnelle antérieure. Voici ma première impression (extraite de mon journal de bord):

¹ De l'adjectif grec εὐδοξος": celui qui a bonne réputation, qui mérite sa bonne réputation.

Eudoxe parle lentement, et ses paroles ont du sens; en l'écouter, j'ai l'impression que je suis devant un arbre qui parle; correspondance parfaite entre physionomie et parole, similitude presque parfaite entre les traits et les propos tenus, entre le *parai(ê)tre* et le *dire*; quand il parle de la nature, il déborde d'amour et d'affection... Son discours est cohérent et plein de sens; le vocabulaire relève de sa formation scientifique (mécanismes, stratégies, objectifs, etc.), mais il sonne l'autre sens; les termes les plus utilisés sont: *tuning*, union, présence, l'autre dimension, etc. Même les termes techniques ont une portée différente: il parle de mécanismes qui nous permettent d'échapper à l'esprit mécaniste; il donne l'impression d'un technicien qui ne méprise pas la technique, parce qu'il l'a déjà transcendée. J'ai le sentiment que l'entrevue sera très riche et très utile pour mon travail.

A-2

A.2 Les données de l'autre sens

A.2.1 L'écureuil-éveil: prise de conscience de l'autre dimension

Dès le début de notre discussion, Eudoxe me laisse comprendre qu'il est d'accord avec l'objet de ma recherche, puisqu'il accepte l'existence d'une *autre dimension*: *La première prise de conscience que j'ai faite moi-même de cette autre dimension, ça fait une quinzaine d'années...* C'était la période où il essayait de se retrouver et dépasser une sorte de crise professionnelle par les pratiques alternatives, qui l'ont amené à une *autre façon de voir les choses*. Il lie cette prise de conscience à un événement dont il parle, à ma connaissance, pour la première fois:

À un moment donné, en faisant du tai-chi, dans ma cour (on fait des mouvements très lents, et puis il y a tout un état d'esprit là-dedans), il y a des écureuils qui circulent, et, tout à coup, il y en a un qui vient s'installer sur mon perron; il s'assoit et il me regarde, et moi je suis là, devant lui, et lui, il me regarde comme ça; ensuite, il descend et il vient – on est toujours comme un pape, quand on fait du tai-chi –, il était là, à côté de moi, il tournait autour de mes pieds; je faisais attention quand je changeais de pied, il ne se sentait pas menacé du tout, alors qu'habituellement ça se tient loin, les écureuils. Et le sentiment que j'avais c'est que pour lui j'étais comme un arbre, j'étais un arbre qui bougeait au vent, j'imagine ça comme ça; et puis j'avais conscience que les arbres autour et moi, c'était la même chose. Je faisais partie de l'environnement, je n'étais plus celui qui observait l'environnement. Une expérience comme ça c'est assez fascinant, parce qu'il y avait l'écureuil qui me confirmait que, pour lui, j'étais aussi un arbre qui bougeait au vent. C'est très important, une expérience comme ça.

Cet événement central, qui titre la section, marque le passage d'Eudoxe vers l'*autre dimension*. On y trouve des indicateurs, nommés par l'interviewé lui-même, qui prouvent qu'on a affaire à une expérience d'éveil, comme les suivants :

- **L'horizon cosmique du réel:** il y a *quelque chose* dont nous faisons partie, *quelque chose qui n'est pas facile à appréhender, à apercevoir...* Ce *quelque chose* a le caractère d'un **ailleurs** qui nous transcende et nous englobe à la fois; et le piège, pour les gens, c'est de rêver que le sens est dans ce qui est là, et qu'on va finir par l'avoir.

- **L'unité de l'homme et de l'univers:** ce postulat paraît comme la certitude qu'a déduite Eudoxe de son expérience: *On fait partie de l'univers*. Ce n'est pas le résultat d'un certain raisonnement, mais un *sentiment* qui l'informait qu'il n'y a pas de distinction entre lui et l'environnement, entre le sujet et l'objet, entre l'observateur et la chose observée.

- **Le caractère holistique du réel:**

Holistique, pour moi, ça pourrait se ramener à l'idée de comprendre plus d'une chose à la fois... On peut parler de holon, mais nommer le tout, c'est dangereux. Pourquoi le nommer? Le nommer, c'est déjà le réduire...

Cette réticence tient sans doute à *l'impossible définition* du réel ainsi qu'à sa préférence pour la notion de la *conscience*.

A-3

- **Le primat de la conscience:**

La seule chose qu'on peut valoriser c'est la conscience; comment développer la conscience... Certes, dans un sens de conscience élargie, mais on dirait que, par définition, conscience c'est toujours avec... La conscience est un processus d'élargissement qui va vers une présence plus grande, à la totalité.

La *conscience* exprime bien la multidimensionnalité du réel; elle couvre à elle seule toute idée de dilatation, d'élargissement, ou même de complexification; elle n'a donc pas besoin d'être accompagnée d'adjectifs comme *élargie* ou *holistique*, etc. L'acceptation du caractère complexe de la conscience rapproche Eudoxe de la psychologie transpersonnelle:

J'aime bien ce terme-là. Ce que ça évoque pour moi, c'est que le soi, avec un petit «s» ou avec un grand «S», est intéressant dans la mesure où il fait partie du SOI.

Pourtant, plus haut, il avait précisé qu'il préfère le mot *conscience* à celui de *soi*:

Moi, j'ai plus tendance à dire conscience que soi, parce que les gens comprennent le soi tout proche d'élargissement de la conscience; accepter que dans un champ de conscience il y a des éléments qui sont contradictoires entre eux, que ce n'est pas l'harmonie qui est là-dedans... Si on prend le modèle de la Psychosynthèse, chacun est un ensemble de ses personnalités. L'idée est de voir que dans tout ça il y a cette composante personnalisant; il y en a d'autres, mais je ne suis aucune de ces composantes-là; donc, il y a toujours une multidimensionnalité, dans ce sens-là, dans ce qui est.

En tout cas, Eudoxe accepte le principe de la Psychosynthèse selon lequel il existe plusieurs *soi* ou *sous-personnalités*, au sein de la conscience; mais il préfère parler

des composantes mises en place chaque fois différemment, en précisant aussi que la personne ne se réduit à aucune de ses composantes. C'est ainsi qu'il comprend le principe systémique selon lequel *le tout est plus que l'ensemble de ses parties*.

- **La résonance universelle:** Ce postulat se déduit de *l'expérience de l'écureuil*, bien qu'il se soit déjà formé en lui à cause d'autres expériences précédentes:

Il y a d'autres expériences. Quand on fait du massage, en massothérapie alternative, la première chose qu'on fait aussi c'est que, quand on aborde la personne, le corps est facilement vu pas comme un objet, une réalité physique, alors qu'en massothérapie le corps est vu comme un sujet. Et lorsqu'on approche le corps avec nous-mêmes, on commence d'abord par le ressentir, on commence par recevoir; on appelle ça un état vibratoire, c'est en fonction de quelle vibration ça m'amène que je vais me mettre en mouvement, que je vais commencer à intervenir.

A-4

Cette approche thérapeutique (**ressentir, recevoir, se mettre en relation vibratoire** avec le patient), basée sur le principe de la résonance fréquentielle, constitue un *agir autrement*, transférable dans l'acte formateur, comme nous le verrons plus tard dans cette analyse. Pour le moment, voyons comment, à travers le récit, l'autre dimension est définie et commentée.

A.2.2 Définition de *l'autre dimension* en tant que **tuning**

On pourrait dire que, pour Eudoxe, *l'autre dimension* est un sentiment de fusion avec l'univers et les autres êtres, dans un état de résonance ou de **tuning**. Ce mot exprime au mieux cette dimension, chose qui explique le fait que l'interviewé y revienne plusieurs fois dans le récit, l'identifiant même avec un état de *méditation permanente*:

L'autre dimension, c'est que si on n'est pas séparé, je vais essayer d'avoir une attitude d'écoute, de tuning à ce niveau-là... Juste se mettre dans ce type d'état-là, quand on sent ça, après, on est tout transformé. Il y a toutes sortes de stratégie pour faire ça, mais c'est essentiellement de se mettre dans un état de tuning, de méditation...

Les *stratégies* mentionnées sont celles *mises en valeur par les Orientaux*. Sans les condamner expressément, Eudoxe affirme que lui, il n'y recourt pas; pour lui, le seul contact avec l'être (ce *quelque chose*) peut procurer cet état méditatif permanent.

L'état de *l'autre dimension* est comparé avec le sentiment *d'être un arbre parmi les arbres*. À la base de cette comparaison se trouve l'idée de la résonance fréquentielle: *Pour moi, cet état de permanence-là, c'est comme un jeu, les images qui me viennent sont des systèmes vibratoires*. Bien sûr, la symbolique de l'arbre, telle qu'elle ressort de

l'épisode *écureuil* et des autres références, est large; elle exprime, par exemple, l'idée du *collectif en individuation*, selon Jung, ou encore les deux paramètres du système, selon Morin. Eudoxe s'en sert de ces références, afin de décrire tant l'enracinement au global (Éco) que la *clôture*, l'autonomie de chaque être particulier (Auto). Je dirais que l'image de l'arbre constitue le meilleur moyen de nous représenter le concept de la *relation consciente*, relation qui n'a rien à voir avec les liens tapageurs de nos vies ordinaires. Je reviendrai, un peu plus loin, sur ces connotations de l'image de l'arbre, quand je parlerai de l'autre dimension en formation, selon Eudoxe.

A-5

A.2.3 Les effets de l'autre dimension: jeux de permanence et de non-permanence

La première et la plus importante conséquence de la prise de conscience de *l'autre sens* est, qu'après une telle expérience, rien n'est plus comme avant: *Juste de se mettre dans ce type d'état-là, quand on sent ça après, on est tout transformé*. Eudoxe accepte que le développement de l'autre dimension se fait peu à peu, mais il pense *qu'à un certain moment ça devient tellement constant...* Au début, les choses sont difficiles et on a sûrement besoin d'une poussée: *Un coup qu'on a développé ça, c'est facile, après, ça se fait rapidement...* Le motif le plus puissant pour que l'autre dimension devienne le centre de la personne est le fait qu'un état de bonheur et de félicité s'installe dans l'âme du transformé: *C'est beaucoup plus intéressant ce plaisir que tous les autres; alors petit à petit il prend plus de place, il devient le centre*. Des pratiques comme la méditation, la visualisation, le silence, la réflexion non verbale peuvent prolonger cet état de bonheur, parce qu'il y a une sorte de *sérénité* qui s'installe au cours de ces pratiques-là.

Pourtant, intégrer *l'autre dimension* dans la vie personnelle et professionnelle ne signifie guère s'établir dans un état de béatitude, d'abandon ou d'apraxie nirvanique. Eudoxe ne cesse de répéter: *Moi, je suis pour l'expérience du changement, c'est ça pour le moment; en étant un être vivant, je suis dans cette expérience-là*. Ce changement n'est pas quelque chose de négatif; au contraire, il constitue un acquiescement à la vie et à la croissance naturelle des êtres. Le récit de Eudoxe exhale son amour pour la Nature, la Vie. Je résume ce qu'il m'a raconté à ce propos:

À la question s'il a un passe-temps spécial, il répond qu'il aime cultiver les roses, et qu'il a une roseraie. Expliquant cette préférence, il précise qu'il entretient un rapport particulier avec la nature, rapport qui constitue un élément particulier de son histoire personnelle: à

chaque moment de sa vie, il a dû trouver comment maintenir ce rapport. Avant son dernier déménagement, il habitait à la campagne, dans une ferme, où il faisait du sirop d'érable, cultivait la vigne, avait des jardins; il avait là tout ce qui, pour lui, est important et essentiel: le **contact avec les êtres vivants, avec la nature**. À son arrivée en ville, déjà trop vieux pour s'occuper de tout cela, il se tourne vers les roses: les roses ont le mérite d'être tout le temps en floraison, de juin à novembre; de plus, elles sont très diversifiées et vivent trente, cinquante ans. Alors il y a des choses intéressantes pour qui veut cultiver les roses, mais c'est aussi et, même plus, un art de vivre, parce qu'on a là la possibilité de découvrir, d'apprendre...

Laissons Eudoxe nous expliquer lui-même cet art de vivre:

J'ai fait le sucre pendant presque douze ans, je connaissais chaque arbre; chaque arbre avec sa personnalité, je savais comment il était, je connaissais son histoire. Alors j'avais un rapport, quand je circulais, c'était très personnalisé pour moi tout ça... Les roses, c'est la même chose, chaque plante a son histoire, sa personnalité, son identité, il y a une diversité, et puis c'est bien d'être là-dedans... Le matin, en te levant, la première chose que tu fais, tu fais le tour, et tu te demandes ce qu'il y a de nouveau aujourd'hui dans chacun, tu t'accompagnes... C'est comme avoir un chien...

A-6

T'accompagner en accompagnant les autres, c'est suivre ton propre changement en tant qu'élément qualitatif intérieur, en tant que processus d'enracinement dans l'expérience; le changement ne peut être quelque chose imposée de l'extérieur par un principe transcendant, pense Eudoxe: *Donc, la transcendance..., ça change; alors, c'est de rester présent à «qu'est-ce que cela peut signifier pour moi, le changement...»* Et il précise: *L'expérience est plus immanente. Pour moi, transcender ça fait un peu comme extérieur... C'est comme si la transcendance est immanente, ça vient de l'intérieur.*

Intérioriser le changement ne veut pas dire que tout se fait en douceur, sans obstacles et tensions; au contraire, pense Eudoxe, il faudrait *accepter que dans un champ de conscience, il y a des éléments qui sont contradictoires entre eux, que ce n'est pas l'harmonie qui est là-dedans*. Mais on ne devrait pas se sentir tirillé par ces antinomies, parce qu'il existe un niveau de conscience où les oppositions sont transcendées, les tensions apaisées:

Il y a toujours comme deux dimensions, deux tensions; une perspective holistique, c'est de dire qu'il ne s'agit pas de faire disparaître la tension; il s'agit plutôt de présumer qu'il y a un espace où les deux sont présents en même temps, tout en étant antagonistes, qu'il y a un tout qui rassemble tout ça; c'est ça, l'holistique. Mais comment on fait pour être à la charnière des deux? Pour moi, ça m'a beaucoup aidé des expériences comme la méditation, le zen, tout ce que j'ai fait....

L'harmonie dont nous parle Eudoxe est une vraie coexistence des contradictions dans un autre niveau de réalité; et comme la conscience a la possibilité de s'élever jusqu'à ce

niveau, elle est alors capable de contenir les couples contradictoires. Par conséquent, transcender l'*antinomie* c'est changer, se développer, accroître la conscience, sans pour autant éliminer des éléments qui ont leur raison d'être dans le niveau dépassé. Discutant, lors de l'entrevue, du rapport des opposés tels mobilité/ immobilité, temps/éternité, changement/identité, je (me) demande si les deuxièmes notions de ces couples anti-typiques devraient constituer notre idéal de vie, à la réalisation duquel nous aident des pratiques telles la méditation, la visualisation, etc. En réponse, Eudoxe évoque le sentiment de sérénité qui s'installe à qui se donne à ces pratiques; mais il ne pense pas qu'on devrait se fixer pour objectif d'arrêter le changement, de croire avoir touché la fin, etc. Il concède que si un sentiment pareil pouvait advenir, ce serait pour quelques secondes, comme dans sa propre expérience d'éveil, pendant laquelle il se croyait immobile, un arbre parmi les arbres... En disant cela, il s'est rappelé l'expérience qu'il a eue, lors d'une visualisation dont la consigne était: *On va là où on se sent mieux!*

A-7

J'ai eu une visualisation où j'étais assis sur une montagne, une montagne très métallique, il n'y avait pas de végétation, c'était comme tout en métal, même pas en pierre; au fond de la vallée, là c'est la végétation, la brume, les mouches, la vie, et moi je suis un jardinier, j'aime beaucoup les fleurs, j'aime beaucoup tout cet univers-là. Dans la visualisation, il s'agissait de se dire: «On va là où on se sent bien!» Normalement, je devrais aller à la vallée; curieusement, ça ne me dit rien, j'ai pas envie d'aller dans la vallée; il y a quelque chose dans cette matière, la montagne, qui m'interpelle, il y a comme de la lumière bleutée là-dedans, c'est comme un lieu de permanence. Et quelle expérience la matière! Comme une expérience spirituelle. À cause de cette connotation du temps au-delà du temps, c'est une vibration très très lente, la matière; et tout à coup, ça vient me chercher, ça ne m'intéresse plus cet autre, en bas, qui est le changement, le mouvement et tout ça, et tout d'un coup c'est comme dans un autre lieu beaucoup plus permanent. Et cette expérience-là est très aidante, justement pour rigoler un peu devant le chaos qui m'apparaît s'installer d'une manière effroyable ici, dans l'institution.

J'ai l'impression qu'Eudoxe nous décrit ici une expérience d'ordre spirituel qui n'est pas une simple occasion de plaisanter, mais qui a une signification beaucoup plus sérieuse. Si on voulait faire une analyse psychanalytique, on dirait que cette *conscience d'éternité* constitue un *desideratum*, un désir refoulé de l'interviewé, car elle exprime un résidu de non-alternance à travers mille expériences qui alternent sans cesse. L'interviewé rattache l'essentiel de ce désir aux symbolismes du *tuning* et de l'*arbre*, en montrant combien il reste attaché au principe tant de l'union que de la séparation. Ce principe, un peu paradoxal, de la séparation qui unit montre que l'entrée en soi, à son centre intérieur, est une possibilité de se connecter à ce centre qui est aussi le centre universel. Le

détachement et le silence sont les indicateurs les plus connus de cette connexion pour laquelle il n'y a pas de moments privilégiés, parce qu'elle peut arriver n'importe quand, comme l'événement suivant en témoigne:

Dans un colloque..., je faisais une présentation, et, à un moment donné, je m'embrouille, je ne trouve plus où je m'en vais; alors, j'arrête, et j'entre en silence, et je laisse le film revenir tranquillement. Il y avait cent cinquante personnes, j'étais en avant, pour les gens c'était comme paniquant une telle situation; or, je ne paniquais pas; et le feed-back que j'ai reçu portait plus sur ce silence que sur le contenu de ce que j'avais dit. Je les avais plus marqués, quand ils m'observaient. Moi, je n'avais pas remarqué qu'il y avait tant de personnes qui m'observaient pendant que je faisais ça; mais il semblerait qu'il y avait quelque chose qui se dégageait: j'étais rentré en moi, et ça se voyait beaucoup. Moi, je ne me suis pas vu, mais c'est encore une fois l'arbre, j'étais devenu arbre, pour quelques secondes.

A-8

Eudoxe donne un bel exemple de l'usage qu'on peut faire du silence en pratique de formation; faire silence ne signifie pas seulement se relaxer, mais arriver à se connecter; alors, une force incomparable se dégage de cette pratique; ce n'est pas une simple question de lâcher-prise qui nous libère de la peur, de la panique et de l'embrouillement, mais une écoute de nous-mêmes sondant nos profondeurs.

A.2.4 Le caractère ambigu de l'expérience

Le silence et la méditation en tant que pratiques de détachement ne sont pas les seuls moyens de la convergence des axes individuel et universel, de la connexion du *soi* avec le *Soi*; il y a d'autres *stratégies*, selon le langage d'Eudoxe, qui y mènent. Sans les condamner expressément, il répète que lui, il préfère rester loin de toute sorte d'imagerie spirituelle qu'il avait connue et pratiquée dans le passé; à leur place, il essaie maintenant de se mettre directement dans l'état de *tuning*:

Ce sont des choses, des stratégies qu'ont mises au point les Orientaux; par exemple la mystification des couleurs, c'est une chose simple, on s'imagine traverser des couleurs lumineuses, le rouge, le vert, le blanc, et si on se laisse imprégner par les couleurs, quand on sent ça, après on est tout transformé. Il y a toutes sortes de stratégies pour faire ça, mais c'est essentiellement de se mettre dans un état de tuning, de méditation.

Par son caractère, il est pour les expériences concrètes dont le sens n'a besoin d'aucune symbolique pour être saisi ou interprété. Parlant de ses roses, Eudoxe précise:

La symbolique ne m'intéresse pas; je ne suis pas porté à explorer la symbolique des choses. Moi, je les sens, mais mettre des mots, j'ai comme une résistance à ça... Je suis au courant d'un tas de choses concernant les roses, toute la symbolique autour de l'amour ou de la perfection, autour de plein de choses, mais, pour moi, c'est plus les diversités, la profusion, la qualité, l'énergie. C'est

très fort, c'est comme les érables, mais les roses aussi. Le rosier, c'est une plante rigoureuse, ça pique...

Purifiée ou non de toute imagerie, *l'autre dimension* s'avère souvent le caractère d'un processus de déstabilisation, pense Eudoxe; voici comment il explique le phénomène:

Il y a vraiment tout un pouvoir qui s'installe là-dedans; tous ces gens en ésotérisme... Je ne sais pas si tu as lu le dernier livre de Castaneda qui s'appelle L'art de rêver? C'est toute cette recherche de liberté absolue chez Don Juan qu'on voit bien.... que dans cet espace du Soi transpersonnel dans lequel il y a toujours un pouvoir, et un pouvoir énorme, et on peut se perdre là-dedans.

A-9

Vif est aussi un sentiment de découragement qui accompagne de telles expériences; car, malgré l'influence bienfaisante de l'éveil, le chemin n'est pas semé de roses. Une vie méditative se gagne au quotidien. Eudoxe trouve que c'est très important de croire à l'idée que perdre quelque chose c'est aussi gagner quelque chose d'autre; s'engager dans *l'autre dimension*, c'est *se désengager* des habitudes, attitudes, pensées, valeurs, qui constituent tout un monde construit souvent au long d'une vie. Apprendre, c'est désapprendre; ça coupe toujours là, et cette coupure est quelque chose de douloureux; ce n'est pas plaisant de désapprendre, surtout si on prend en considération toutes les déformations dues aux tas d'apprentissages erronés. On se représente facilement l'apprenant, mais pour le *désapprenant*, pour celui qui se vide, on a mal à l'imaginer. Faisant allusion à son propre cheminement, Eudoxe compare ce sentiment d'insécurité à l'expérience déstabilisatrice des paradoxes zen:

Dans la philosophie zen, ... on monte une marche et puis: Ouf! On respire, enfin, on est mieux que sur la marche précédente! Et tout d'un coup, après quelques temps, ce n'est pas intéressant, il faut monter encore sur une autre marche, et finalement, la marche où chacun est devient tout le temps insatisfaisante. Donc, le cercle est continu, apprendre-désapprendre, apprendre-désapprendre, et non pas accumuler une fois pour toutes. C'est douloureux; chaque fois, c'est d'accepter que «Ah, non! Il faut encore recommencer! Il faut encore monter une autre marche!»

Pourtant, une fois engagé, on n'abandonne pas facilement; le lâcher-prise concernerait les deux pôles du cheminement. Mais qu'est-ce qui détermine l'engagement ou le non-engagement dans *l'autre sens*? Eudoxe ne trouve pas de réponse satisfaisante, rationnelle:

Des fois j'essaie de le mettre en lien avec le karma, ou toutes ces idées, ou en disant qu'on est là pour quelque chose; on n'est pas là pour ici, on est là pour ailleurs... Le piège, pour les gens, c'est de rêver que le sens est dans ce qui est là, et qu'on va finir par l'avoir. Je ne sais pas vraiment qu'est-ce qui fait... comment on fait pour en arriver là? Pour arriver dans cet état d'esprit-là? Qu'est-ce qui fait qu'il y en a qui ont l'air d'y être beaucoup, et que d'autres semblent rester toute leur vie pris dans la recherche des biens matériels, uniquement. Alors, comment ça se fait?

Répondre à cette question n'est peut-être pas essentiel pour l'avancement de l'analyse; savoir, par exemple, si l'on naît *métaphysique* ou si l'on le devient pourrait éclairer quelques détails, mais ne changerait en rien les modes d'apparition de l'autre dimension au sein d'une activité telle que la formation des enseignants.

A.3 L'autre dimension dans le système de formation

Suite aux présentations précédentes, je pourrais dire que l'autre dimension constitue la prémisse qui soutient le discours pédagogique tenu tout au long de l'entrevue. Il ne s'agit pas d'une simple impression que le chercheur s'efforcerait de justifier plus ou moins adroitement, mais d'une information répétée maintes fois dans le récit; qu'il s'agisse d'une simple intervention ou de l'organisation d'un cours, *j'interpelle tout le temps l'autre dimension*, dit Eudoxe. C'est sur les modes de cette présence que l'analyse portera.

A-10

A.3.1 Au carrefour de la personne et de sa profession

Si l'interviewé n'est pas en mesure d'expliquer le pourquoi de *l'autre dimension*, il sait au moins comment, lui, il est entré dans l'éducation:

Le plus loin que je remonte dans mon histoire de vie, quand j'ai fait le choix des options qui m'amèneraient un jour dans l'enseignement, la raison que j'avais c'était comment rester toujours un étudiant. Je me disais: «Où je peux aller où je serai certain que je vais continuer à apprendre?» Et j'avais l'impression que c'était dans l'enseignement que je resterais un étudiant... Alors, pour moi, dès le départ, la pédagogie c'est tout un sens pour l'enseignant. C'est sûr qu'il y a ce côté où l'on vise ce que les autres apprennent, mais moi, ce qu'il faut que les autres apprennent, je n'ai pas beaucoup d'idées là-dessus...

Le cheminement éducatif et professionnel d'Eudoxe est esquissé en grandes lignes dans l'entrevue; je rapporte seulement que son parcours antérieur se trouve à l'origine de sa conversion vers *l'autre sens*. C'est alors qu'il a pu trouver la réponse aux questions qu'il se posait auparavant à propos de son rôle d'éducateur/formateur. Il est très significatif que la première déduction qu'il fait de l'histoire de l'écureuil concerne la définition de l'espace éducatif en tant qu'espace ouvert, comme un *autre réel* que formateur et formé essaient d'appréhender en commun et séparément à la fois:

On est ensemble dans quelque chose; il n'y a pas de rupture, de coupure. On fait tous les deux partie de quelque chose qui n'est pas facile à appréhender, à apercevoir. Dans cet espace-là, je suis comme lui; quelque part je suis comme lui.

Si la métaphysique se distingue de la science par le fait qu'elle privilégie le pôle subjectif de la connaissance, on pourrait soutenir qu'Eudoxe était déjà un éducateur et un formateur à tendance métaphysique, parce qu'il voulait non seulement comprendre, à la manière de Piaget, comment on apprend, mais apprendre par lui-même sur lui-même en tant qu'homme et formateur. *L'autre dimension* lui a donné la possibilité de faire cet apprentissage en combinant recherches subjective et objective. S'éveillant et apprenant pour lui-même, le formateur devient un éveilleur pour les formés; c'est là que se trouve le secret de l'autre pédagogie, comme l'interviewé la comprend et la définit:

Pour moi, la pédagogie est un espace pour se découvrir et apprendre tout en aidant les autres à apprendre; apprendre en action, pas avant mais pendant, par la pratique... Pour moi, c'est par l'action qu'on apprend, en étant dans la réalité. Je ne sais pas si c'est une bonne définition de la pédagogie, mais ce en est une.

A-11

A.3.2 Les stratégies de l'autre formation

Il paraît évident que la mise en application de la pédagogie que je viens de décrire sollicite un système de méthodes analogues. Eudoxe nomme lui-même certaines de telles *stratégies*, d'autres peuvent être déduites de la description qu'il fait de ses pratiques. Toutes ces méthodes s'appuient sur les postulats de l'autre vision et elles se présentent souvent avec une mise en regard des procédés correspondants du paradigme éducatif dominant; cela est bien compréhensible, puisque le récit n'est au fond qu'un discours pédagogique, qui, selon Reboul (1984), se présente sous la forme d'une *suite de syntagmes s'appuyant sur un paradigme en général dichotomique* (p. 12)¹.

Intuition et *compréhension* sont les deux pôles de l'autre méthodologie, et l'*amour*, la force qui lie ces pôles et soutient le tout. Les indicateurs de l'autre dimension deviennent autant de principes méthodologiques et d'objectifs éducatifs. Par exemple, du sentiment de l'union de tous les êtres, on déduit le postulat de la *co-appartenance* ainsi que celui du rejet de toute forme de *domination* en tant qu'objectif non seulement éthique mais aussi cognitif; ces postulats ne sont réalisables que dans la mesure où ils sont pratiqués

¹ Cette structure dichotomique est utilisée pour l'ensemble des analyses.

par le formateur lui-même. Écoutons Eudoxe expliquant pourquoi, d'après lui, *l'enseignant n'est pas le maître*:

Conception habituelle (dominante)	L'autre conception (co-appartenance)
...sauf que, dans la même situation, pour moi, l'enseignant devant sa classe est facilement celui qui est au-dessus, celui qui décide pour les élèves ce qu'on va faire, où on s'en va, c'est le maître.	La différence est que la même attitude, dans la position de l'enseignant, c'est que «Non, je ne suis pas le maître; on est ensemble dans quelque chose». Il n'y a pas de rupture, de coupure, on fait tous les deux partie de quelque chose qui n'est pas facile à appréhender, à apercevoir, mais je ne suis pas au-dessus de l'étudiant, je suis, dans cet espace-là, je suis comme lui, quelque part, comme tantôt j'étais l'arbre.

La seule avance qu'on pourrait reconnaître à ce type de formateur *effacé*, selon une expression relevant de la terminologie spirituelle et indiquant la quasi-inexistence du maître, est celle de l'expérience du parcours. On est très loin du modèle cartésien de l'homme de la science, *maître et possesseur de la Nature*.

A-12

Dans la pensée éducative d'Eudoxe, les **méthodes intuitives** portent d'habitude les noms de *découverte* et de *recherche*; toutes les deux signifient tant l'heuristique, au sens classique du mot, que la gratuité du geste et une valeur de portée plutôt esthétique:

La recherche, au sens le plus classique du terme, n'est que la curiosité de découvrir, d'inventer, créer, s'interroger sur le sens des choses, s'étonner; tout devient possible dans la recherche. Elle est quelque chose de très gratuit, ce n'est pas utile; et puis (c'est) pour le plaisir de la chose, c'est très esthétique le feeling qu'on a là-dedans.

L'interviewé lie ce principe triple de *recherche-découverte/invention-créativité* au sens du rapport, de la rencontre avec les autres, et il érige en valeur importante le plaisir que l'on peut tirer d'une telle relation créatrice:

Ce qui est important c'est qu'il y a cet être curieux et créateur qui est là, qui pointe à travers ça, que je vois bien dans l'autre et l'autre voit dans moi, et qui fait qu'il y ait du plaisir à se rencontrer, ou il y a du plaisir à écouter; c'est quoi le plaisir que l'autre fait. C'est là-dessus que je...; mais je n'en parle pas, ça se passe...

Aucune approche intuitive n'est possible, si les gens ne se mettent pas dans un état de résonance, de *tuning*, comme on fait en massothérapie alternative, où toute intervention est suggérée par une sorte de mise à la même longueur d'ondes. L'intuition est un corollaire de l'autre dimension:

L'autre dimension, c'est que si on n'est pas séparé, si on est en union, on va essayer d'avoir une attitude d'écoute, de tuning à ce niveau-là, et se fier plus à ce qui vient comme intuition, dans le tuning, qu'est-ce que lui dit l'étudiant. Ça va tout le temps deux perceptions...

Les deux perceptions laissées en suspens sont, d'une part, celle de la stricte action ou intervention professionnelle, et d'autre part, celle de l'implication personnelle du formateur. La *recherche* joue un rôle de médiateur entre les deux termes, et c'est grâce à son esprit qu'une approche individuelle devient possible. Écoutons les propos d'Eudoxe, résumés en deux colonnes, une pour chaque dimension anti-typique:

Dimension professionnelle

Elle est plutôt instrumentale, technique, relève d'un savoir-faire montrant qu'on est en mesure de définir des objectifs, trouver de bons moyens, évaluer, devenir efficace, etc. C'est le terrain professionnel, au sens classique du terme, où les enseignants vivent un climat de compétition et de comparaison en ce qui concerne leurs compétences du métier, climat qui devient oppressif parce qu'on y opère avec des préceptes du type «*travaille bien, beaucoup*», etc.

Cette attitude professionnelle va de pair avec une certaine théorisation sur l'enseignement et l'apprentissage, et conduit à une rationalisation théorique qui justifie les pratiques de ce type. Dans la plupart de cas, c'est l'application des modèles théoriques qui étaient conçus à partir des situations réelles retranscrites par l'esprit.

Dimension personnelle

À côté de cette pratique relevant exclusivement de la formation pratico-théorique de l'enseignant, il existe une autre pratique qui relève d'une interaction avec l'étudiant; cette pratique se base sur un respect et une acceptation mutuels, tandis qu'au plan professionnel il y a une logique d'intervention extérieure et autoritaire: on voudrait que les gens aient telles ou telles connaissances, qu'ils disposent de telles ou telles compétences. Dans l'aspect interactif, l'essentiel est ce que l'étudiant veut; il est renvoyé à sa propre perspective de changement, à la perspective d'apprendre par soi-même.

Dans ce deuxième cas, le rapport (entre enseignant et étudiant) est complètement à l'inverse: il ne s'agit point d'être compétent, productif, etc., mais d'être présent, accueillant, accompagnant, etc. Eudoxe appelle cette sorte de pratiques un espace d'intimité (immanence-transcendance intérieure, changement), tandis que la première pratique est simplement professionnelle.

A-13

Ces deux tendances sont présentes dans la pratique quotidienne, à tous les niveaux de l'éducation, mais elles sont contradictoires; on a toujours à gérer programmes, matières à enseigner, examens, exercices de préparation, etc. Donc, on a toujours le problème de trouver le moyen pour combiner les deux espaces qui servent à des maîtres différents: la rivalité pour l'espace professionnel, l'acceptation pour celui de l'intimité. Pour résoudre cette tension, nous pouvons recourir à ce troisième espace, à ce foyer d'intimité, à ce principe d'individuation qu'est le moi profond qui nous unit et nous distingue à la fois:

Action sans perspective de recherche

L'éducation est un moyen d'acquérir des connaissances sur un sujet donné, par conséquent l'apprentissage est organisé selon la logique du contenu de ce sujet. La valorisation excessive de l'objectivité du contenu à traiter pourrait résoudre le problème de la tension entre devoir professionnel et aspirations personnelles du formateur, mais c'est quelque chose qui se fait au détriment de toute idée d'apprentissage par soi-même, de toute idée de créativité et d'épanouissement personnel... Cela arrive parce que souvent les enseignants rêvent d'agir d'une manière idéale, parce qu'il y aurait une façon idéale d'agir; alors, donc, ils cherchent à trouver la façon idéale de résoudre la tension entre les deux pôles, et il n'y a en pas; et plus ils sont dans l'idéal, moins ils ont prise sur la situation.

Action avec perspective de recherche

... l'enseignant, plus il est dans une perspective de recherche, plus sa façon de gérer les deux espaces devient originale, plus elle devient personnelle, unique;

... ça serait une façon de parler du principe d'individuation de Jung, c'est que ce n'est jamais vraiment satisfaisant la façon dont on gère les tensions, parce qu'elles demeurent tout le temps les tensions entre les deux pôles, et je crois que j'essaie tout le temps de nouvelles façons d'agir.

C'est important cette idée d'un troisième espace de recherche qui est la gratuité, qui est le refus de se situer dans l'idéal.

A-14

D'un point de vue général, ce troisième espace qu'est la recherche s'avère très important, parce qu'il est un processus absolument *gratuit* qui permet à l'enseignant de ne pas s'enfermer dans des représentations idéalisées. S'il reste dans le choix réel et voit ce choix comme un cheminement, il ne s'intéresse plus à rester dans le climat de tension et préfère se laisser découvrir des choses. Se résigner à l'emprise d'un idéal, c'est adopter une attitude réductionniste là où l'on doit suivre une approche **holistique**, dans le sens de l'acceptation du caractère multidimensionnel du réel. Si c'est ce caractère qui crée les problèmes, c'est aussi celui qui apporte la solution, car tout *espace-problème* est aussi *espace-solution*. Voici un exemple:

Grâce à sa capacité intuitive d'être toujours présent à ce qui se passe, *l'autre prof* acquiert une compétence à résoudre les problèmes, en se fiant à la situation. Le problème-exemple est relatif aux présentations que les étudiants doivent faire en classe. La règle est de faire deux présentations par cours, mais comme il arrive souvent, à cause des maladies, etc., certains étudiants manquent leur présentation, de sorte qu'à la fin de la session il y a plus d'étudiants à présenter que de cours. Que faire alors?

Attitude traditionnelle

Si j'avais été un professeur très consciencieux et planificateur, j'aurais dit: «Écoutez, on doit faire quelque chose; il y a trois possibilités, on passera...»

L'autre attitude

On arrive à la réunion, je ne sais pas ce qu'on va faire, puis, à un moment donné, je vérifie auprès d'une des personnes qui doivent présenter la semaine suivante, et je dis: «Écoute donc, tu me sembles prête, pour la semaine prochaine?» – «À vrai dire pas tellement!» – «Pas de problème, il y a certainement quelqu'un d'autre qui va prendre ta place!»

La situation amène toujours la solution. On n'a pas à porter tout sur ses épaules; la solution va venir de la situation, si on est capable d'être présent à ce qui se passe... Je vais attendre, ça vient... Alors ça définit une façon d'agir qui est différente, il me semble.

La méthodologie holistique est une capacité de présence à ce qui se passe chaque fois, à ce qui est comme situation à un moment donné:

Donc. c'est d'être présent à ce que tu dis, présent c'est très important, toujours la même chose, d'être un arbre parmi les arbres, et là tu peux utiliser ton expertise, mais il faut d'abord être un arbre parmi les arbres: il faut que les gens le sentent ça; ces étudiantes-là, elles sont des adultes, c'est pas des enfants, et elles lisent, elles fouillent, ça travaille, c'est motivé, c'est intéressant, c'est très intéressant...

Les solutions résultant d'une attitude de présence ne sont jamais linéaires et répétitives mais non linéaires et imprévisibles; donc, le formateur ne doit pas se fier à des interventions-*clichés*, à des concepts venant du passé qui se reproduisent d'une façon stéréotypée:

En pratique, quand on est avec un groupe d'étudiant(e)s, c'est seulement cette idée qu'on change, que ça change... Je ne peux pas penser que je vais réagir de la même façon deux fois; ce n'est pas parce qu'une chose a bien fonctionné une fois que je vais la refaire la prochaine fois; ça va dépendre de nouveau de l'ensemble...

A-15

L'attachement aux solutions toutes prêtes pourrait nous piéger dans des dilemmes du type *soit maintenant, soit jamais*; au lieu de s'exprimer ainsi, il serait préférable de dire: *Peut-être la prochaine fois sera plus intéressant d'essayer ce qu'on voulait faire maintenant*. Voici un exemple: *J'ai mis en classe des choses, dans le programme ici, et tout à coup la conjoncture fait que ça disparaît, on nous enlève ça, vraiment ce n'est pas intéressant, c'est pas bon, je ne sais pas...* Deux attitudes paraissent possibles:

Attitude habituelle	L'autre sens
<p><i>... alors là je peux être peiné, ô mon Dieu! je ne pourrais plus travailler comme ça, dans ce cours-là!</i></p>	<p><i>... je vais trouver une autre façon de le faire; parce qu'il n'y a pas la bonne façon. <u>Chaque fois</u>, on perd quelque chose ou on gagne quelque chose; donc, on doit être <u>attentif à ce qu'on peut gagner</u>; chaque fois qu'on perd, ça devient très intéressant, au lieu de se plaindre, et de dire: «Ah! c'est tellement intéressant ce qu'on faisait! – Non, ça sera encore plus intéressant la prochaine fois!»</i></p>

Mais la méthode par excellence de l'autre dimension ne saurait être que celle de la compassion et de l'amour; il ne s'agit pas d'un amour psychologique ou moral, mais du résultat d'une composante de toutes les valeurs qui dérivent de la prise de conscience: union avec l'autre, appartenance, coopération, unité, etc. Eudoxe nous donne un exemple saisissant d'une intervention guidée par l'autre dimension:

On prend l'exemple d'un étudiant qui a l'air peu intéressé ou complètement indifférent. Un prof ordinaire a trois interventions: engueuler, inciter ou (le pire) abandonner l'étudiant; *l'autre prof* pense qu'en même temps que le problème se joue *ça* aussi, c'est-à-dire *l'autre dimension*, l'autre façon de communiquer avec l'étudiant, en se liant avec l'énergie qui sort de lui. Le prof se questionne sur ce qui se cache sous l'attitude négative de l'étudiant; il ne se questionne pas tellement sur le *dessous* psychologique, mais sur l'énergie qui se trouve derrière le comportement concret; et en l'apercevant d'une façon intuitive, il agit différemment. Il ne s'agit pas d'une réaction raisonnée et préméditée, elle est en quelque sorte imprévisible, elle pourrait consister en une simple manière de poser la question : «*Mais qu'est-ce qui se passe?*» Cette façon de poser la question sonne *l'autre dimension*; poser la question amicalement, sans opposition ni condamnation, est à la base d'une relation qui enlève le blocage, élimine la difficulté; l'étudiant se sent confondu, parce qu'il a affaire à un prof qui non seulement ne l'engueule pas, mais qui s'adresse à lui d'une autre manière, et ça il le sent. Ce comportement surprend les étudiants, c'est quelque chose de non verbal, d'indirect, mais les étudiants le sentent, c'est une sorte de **magie** qui s'installe entre eux et le professeur; les autres profs trouvent cette chose mystérieuse, et elle est vraiment mystérieuse parce qu'elle arrive comme ça. C'est quelque chose d'inattendu, de non programmé, quelque chose qui n'est pas visible pour les autres mais compréhensible intérieurement.

A-16

A.3.3 Le primat de la pratique

Postulats et méthodes ne sont pas des principes théoriques et abstraits mais des constats déduits de la pratique; le savoir prôné par l'autre dimension est foncièrement expérientiel; cette position figure dans la définition même de la pédagogie, selon Eudoxe: *Apprendre en action, pas avant mais pendant, par la pratique; pour moi, c'est par l'action qu'on apprend, en étant dans la réalité*. Par conséquent, pour l'autre dimension, les données proprement dites relèvent du domaine de la pratique qui constitue *la pierre de touche* de tout le système. Dans ce qui suit, je vais présenter deux exemples particuliers et deux interventions organisées qui ne sont pas de simples applications de postulats théoriques mais posent les conditions d'un autre savoir.

- **Commencement *quantique* d'un cours**

Manière habituelle

(Pour un professeur traditionnel, le commencement du cours ne pose aucun problème: il a

L'autre manière

Je pense que ça donne les indications. Quand tu commences ton cours, la première chose à

préparé son plan, déterminé ses objectifs, établi les étapes du cours, etc.; les étudiants sont obligés de s'y soumettre. Le concept qu'il a de l'étudiant est celui d'un être dépendant; le décalage entre perception du professeur et réalité situationnelle est à l'origine de tous les problèmes majeurs de la gestion de la classe)¹.

faire c'est de regarder, d'écouter d'abord, de sentir le coup de ce qui se passe là, et d'attendre le plus longtemps possible avant de décider ce qu'on va faire. Ce que je vais faire; je ne le sais jamais, je le décide tout le temps à la dernière seconde pour avoir le maximum d'informations, je dirais, ou de sentiments d'être en relation avec ce qui est là, avec ce qui se passe là.

Le savoir qu'on pourrait déduire de cette unité de signification est bien reconnaissable: d'habitude, on incite les profs, les enseignants à bien préparer leurs cours, à avoir un plan qu'ils vont suivre respectueusement, etc. Tout cela n'est pas mauvais en soi, si on n'y réduit pas toute la méthode. Mais pour *l'autre pédagogie*, une préparation à long terme, plus permanente est exigée: l'exercice à la vision pénétrante, à l'attention, à une saisie pleinement sensible (*regarder, écouter, sentir, attendre*) de ce qui nous entoure, de tout ce qui est là, dans la classe, à ramasser intuitivement le plus d'informations possible, à être présent dans l'instant, avant de décider qu'est-ce qu'on va faire. On est alors devant une pratique de prise de décision en vue d'une intervention en classe, dont les principes sont l'imprévisibilité et la qualité de la présence de l'animateur à sa tâche; c'est cela que l'interviewé appelle *relation consciente*, précisant pourtant qu'il s'agit d'une forme de conscience différente de la conscience rationnelle.

A-17

- **Le formateur effacé ou minage du principe de l'expert:**

Eudoxe croit que, dans la mesure du possible, il faudrait tout faire pour éliminer le principe de l'expert; lui, du moins, se trouve dans cet état-là, il ne peut pas travailler sans être en interaction avec une deuxième personne: un(e) assistant(e) ou un(e) collègue. Et puisque, d'un certain point de vue, le prof est un expert, il doit veiller à ce qu'il ne se prenne pas pour tel, sérieusement; c'est pourquoi il doit créer des situations, mettre en place des mécanismes qui pourraient miner cette conception. Voici un exemple de ce qu'il a inventé à ce sujet. Il donnait un cours avec un collègue; les deux sont des amis, ils se respectent et s'acceptent, mais ont des avis divergents sur plusieurs thèmes pédagogiques, des avis opposés qu'ils ne dissimulent pas aux étudiants. Ils ont pensé faire une exploitation pédagogique de leurs différences, même en simulant là où il pouvait ne pas y en avoir. Ce jeu des différences entre les deux profs, jeu qui n'était pas programmé d'une façon machiavélique mais développé comme ça, énervait les étudiants qui ne pouvaient pas avoir la garantie de la bonne réponse, de la vérité. Les profs ont décidé de faire un exercice où leur différence s'est présentée plus explicitement et plus concrètement au sein d'une activité pédagogique appelée *analyse de vidéos en équipe*. Lors de la discussion qui suivit le visionnement d'un vidéo (de la série *La classe en direct*), Eudoxe soutenait que dans ce vidéo il y avait une pratique behavioriste, tandis que son collègue soutenait exactement le contraire: il s'agissait d'une pratique constructiviste. Les étudiants se trouvaient devant deux professeurs qui étaient des spécialistes, des experts qui, sur le même objet, ne pouvaient pas se mettre d'accord; et les deux

¹ Pas expressément formulée mais déduite par une extrapolation à ce qui a été dit.

profs étaient très habiles pour défendre chacun leur point de vue. Les étudiants pouvaient constater sur le vif comment le principe de l'expert est relatif. L'objectif de l'exercice se situait exactement là: *comment créer cette perception* que la raison, le savoir, la réflexion et l'expertise sont des choses commodes pour faire avancer une cause, mais qu'ils ne sont pas *les vrais maîtres*.

Conception habituelle ¹	L'autre conception
(On sait très bien que la première chose pour laquelle un enseignant, surtout universitaire, se sent fier est la richesse de ses connaissances, son expertise, ses compétences scientifiques.)	<i>Alors, ils (les étudiants) ont vu qu'on ne pouvait pas se fier à l'expert; et on est très bon, chacun, pour défendre notre thèse; on était très expert. <u>L'expert, c'est relatif</u>, c'est commode <u>la raison, la réflexion, le moi, tout ça, mais guère plus</u>; c'est juste commode; ce n'est pas le maître, ce n'est pas le vrai maître.</i>

Cela dit, on pourrait faire une réhabilitation du concept de l'expertise:

Donc, c'est être présent à ce que tu dis. Présent, c'est très important, toujours la même chose, être un arbre parmi les arbres; et là, tu peux utiliser ton expertise, mais il faut d'abord être un arbre parmi les arbres; il faut que les gens sentent ça. Ces étudiantes-là, elles sont des adultes, ce n'est pas des enfants, et elles lisent, elles fouillent, ça travaille, c'est motivé, c'est intéressant, c'est très intéressant...

A-18

En d'autres mots, si le professeur a réussi à parvenir à cet état de présence unifiante, il n'a rien à craindre, s'il utilise son *expertise de parcours*. Avec toute l'humilité nécessaire, il conduit les étudiants là où lui il a déjà été; les étudiantes sont des adultes, elles doivent sentir ça, elles peuvent donc être touchées par ce comportement du professeur et en être motivées.

Invité à donner quelques informations précises sur l'organisation de ses cours, Eudoxe s'est livré à une description détaillée de deux cours qu'il donnait à l'époque; la plupart des éléments sont de l'ordre du *psychosocial*, mais l'autre dimension y est présente sous la forme d'une gestion du global à travers une action locale. Je résume:

- **Description de la gestion formelle d'un cours:**

Le premier cours a comme objectif de *les amener (les étudiantes) à percevoir cette idée qu'un enseignant innovateur c'est un enseignant en recherche, qui est en projet..* Au fond, il s'agit de mettre en application le thème de la **recherche** comme moyen de dépassement de la tension entre dimension **professionnelle** et dimension **personnelle** ou d'intimité. La gestion du cours sert en même temps d'instrument d'apprentissage (exploitation pédagogique de toute instance). Les deux axes sont présents: apprendre par les autres, par compréhension de textes (surtout du professeur),

¹ Pas expressément formulée mais déduite par une extrapolation à ce qui a été dit.

et apprendre par soi-même, par l'élaboration d'un projet personnel. Le plan de cours suppose une exploration de besoins, de possibilités et d'actions possibles, toute une série de situations que le prof voudrait que les étudiantes vivent pour qu'elles puissent découvrir tout ce qu'implique un tel travail. Par exemple, dans la phase d'exploration des besoins, les étudiantes doivent apprendre à découvrir leurs propres besoins; comprendre comment la communication avec les autres, le fait d'être en rapport avec les autres est une chose très importante pour pouvoir accéder à la définition de leurs besoins ainsi que des besoins des autres.

Le professeur travaille en interaction avec les étudiantes, surtout dans le cadre de leurs projets, passant du cours plutôt magistral (explication des textes) à un type où il accompagne les étudiantes, après les avoir mises en communication. Après la distribution des documents, il se présente, présente l'assistante, puis demande aux étudiantes si elles se connaissent entre elles. Il se trouve que seulement deux ou trois se connaissent, alors que toutes sont dans le même programme depuis déjà deux ou trois ans; le professeur explique que, pour pouvoir travailler en groupes, il est essentiel de savoir *avec qui on est ici*:

J'avais pas pris ça dans mon plan de travail, mais j'avais prévu qu'on ferait une exploration de ce qui fait que certains besoins sont exclus, et comment ces besoins-là ne sont pas seulement des besoins superficiels, pour peu longtemps. Mais il y a aussi l'autre dimension, et comment mettre en place l'imaginaire, d'autres dimensions qui permettraient d'aller un peu au-delà. Alors, je leur ai demandé de se préparer à présenter à la classe, la semaine d'après, et présenter aux autres une personne qu'elle connaissait.

A-19

Le professeur demande alors aux étudiantes de faire un dessin pour se présenter, pour décrire comment elles se définissent par rapport à l'année qui commence; en d'autres mots, quel sens aurait pour elles cette année, comment elles la perçoivent, comment cela entre dans leur intérieur. Les réactions de certaines étudiantes à cet exercice sont plutôt négatives; pourtant toutes font leurs dessins. Ensuite, le prof leur demande de titrer leurs dessins à l'aide d'un énoncé global, non rationnel; puis, dessin en main, on se promène dans la classe, les étudiantes échangent leurs dessins et font des commentaires. On choisit deux ou trois dessins sur lesquels on discute, et l'exercice prend fin. Cette activité vise à aider les étudiantes à se demander s'il y a des choses qui leur appartiennent vraiment, qui commencent à s'exprimer et à être partagées. Le plus intéressant est de voir comment elles se projettent dans l'année à venir.

Le plan de cours prévoit un travail en groupe. Des instructions sur le processus sont données, pourtant c'est le chaos total; le prof ne pourrait évidemment pas se trouver dans

tous les groupes en même temps ni voir comment chaque étudiante comprend le travail; donc, tout est mêlé. Heureusement, le prof garde sa lucidité; il se promène parmi les groupes, se sent très à l'aise et pose des questions. Parfois, il arrive d'avoir des étudiantes qui n'ont vraiment rien compris, qui se tiennent toujours, après trois ou quatre semaines, dans l'attitude de *qu'est-ce qu'il veut le prof?*. Ces étudiantes ne peuvent pas travailler pour elles-mêmes, elles comprennent peut-être qu'elles se trouvent dans le faux, mais elles se disent que cette sorte de travail ne les intéresse pas. Et là, c'est vraiment un choc pour elles, parce qu'elles prennent conscience de ça, après quatre semaines; elles prétendent qu'elles avaient accepté de travailler, parce qu'elles s'attendaient à des choses plus sérieuses. Par conséquent, au cours de cette activité, on récolte d'importantes crises personnelles; quelques étudiantes se présentent même au bureau du professeur pour dire qu'elles n'avaient pas envie de travailler de telle façon ou même qu'elles n'en étaient pas capables. Et Eudoxe de conclure:

Donc, ce processus de rapprochement graduel de soi-même, il faut accepter au départ qu'il y a un bon nombre, peut-être même la majorité, qui est dans le faux. Il faut que je fonctionne avec ça, mais c'est à elles de découvrir qu'elles sont dans le faux, c'est pas à moi de leur dire; moi je pense pouvoir fonctionner, quand elles sont dans le vrai. Plus tard, dans l'autre dimension, je me présente, je raconte mon histoire de vie, je raconte plein de choses, comment moi j'ai changé, ce qui m'est arrivé, et je dis: «Écoute ça, qu'est-ce qu'il faut qu'on change». Et plus ça avance, plus ça devient difficile de rester dans le faux. Mais ce sont elles qui décident. Je pense qu'on doit avoir beaucoup de respect pour le cheminement des étudiants. Et ça s'est déroulé comme ça, le cours.

A-20

L'animation du cours relève du psychosocial, avec des techniques propres à ce niveau: (1) test/dessin: l'image de soi en situation; (2) échange en grand groupe; (3) témoignage en classe-partage; (4) conception-élaboration de projets; (5) techniques de présentations mutuelles; (6) gérance de difficultés, etc. Une telle organisation est déjà assez différente de ce qui se passe actuellement dans nos salles universitaires; mais on y discerne en plus quelques percées vers *l'autre sens*, vers le niveau spirituel (on est relié à un ordre global). Ce sont surtout les solutions proposées qui paraissent permettre de transcender la situation vers ce qu'Eudoxe appelle *l'autre sens* ou le *jamais là*. Bien sûr, toutes les étudiantes ne s'en rendent pas compte tout de suite, comme il l'explique:

... il y en a qui y pigent, il y en a qui sont très intéressées, qui embarquent et qui font des choses, ça veut dire qu'elles réfléchissent, parce que c'est intéressant d'essayer de nommer tout ça, et de centrer, ça devient excitant au fur et à mesure que chacun avance.

• **Le global dans l'animation du cours: processus en spirale:**

En décrivant son deuxième cours (séminaire de recherche pour les étudiants en maîtrise et au doctorat), Eudoxe donne une excellente technique de travail en groupe: (a) le cours commence par une conférence du professeur où il présente *le tout dans le tout* aux étudiantes qui ne comprennent pas beaucoup de choses; sauf qu'elles prennent conscience qu'elles sont les principales arcanes ou les balises du territoire; (b) suivent les témoignages en groupe des étudiantes à partir des lectures et le partage de l'expérience; la démarche s'appelle *amorce des perspectives personnelles*; (c) après deux ou trois présentations, la discussion se fait en sous-groupes (constitués avec les problèmes bien connus; solution: la formation spontanée selon les affinités, les goûts des étudiantes); (d) le professeur supervise, sans trop intervenir, surtout au début; (e) retour au grand groupe, résumé de la discussion de chaque sous-groupe, intervention du professeur à partir de ce qui est sorti des sous-groupes. C'est alors que s'accomplissent les apprentissages par ce processus en spirale: les étudiantes commencent à comprendre ce qui, au début, leur paraissait incompréhensible.

De cette description, on peut déduire **trois points**:

1. Le travail en petits groupes encourage les étudiantes: *Elles (me) disent à quel point elles sont heureuses dans tout ça, parce qu'elles peuvent prendre la parole abondamment, en petit groupe, et puis épanouir leur propre questionnement, leur propre compréhension, et ne pas sentir comment j'évalue leur compréhension.*

2. Le professeur a l'occasion d'utiliser son expertise pour donner, en plénière, sa compréhension des choses au lieu de l'imposer dès le début:

C'est sûr que moi je suis expert, et que je pourrais, devant le faux, leur dire : «Vous n'avez rien compris»; mais quand je fais la reprise à la fin du cours, que je donne ma compréhension des choses, là il y en a pour qui c'est très éclairant, parce qu'ils peuvent faire un rapport entre ce que je dis et ce qu'ils viennent de dire, et d'écouter, tout ça. Là, il y a des compréhensions qui se produisent; mais pour ça il faut qu'elles soient en mouvement elles-mêmes; alors on se met en mouvement et là, j'y vais.

A-21

3. L'intervention du professeur est toujours du type de l'interaction, du mouvement, c'est pourquoi elle a un caractère d'improvisation:

Je ne sais jamais ce que je vais leur dire à la fin du cours; ça dépend de ce qui est dit, de ce qui est sorti. À partir des problèmes qui se sont soulevés, des questionnements, j'improviser, le temps d'une minute, des idées que jamais je n'avais pensé qu'elles pouvaient être si articulées ou si claires. Pour elles, ça semble très clarifiant, ce moment-là, la finale du cours.

Dans la gestion de ce séminaire, il y a des thèmes qui relèvent de *l'autre dimension*: l'union du professeur avec l'autre, l'étudiant, par le fait d'être en relation avec lui et de faire sien le questionnement de ce dernier. Eudoxe appelle cette manière de travailler *stratégie*, mais c'est plus que ça, c'est toute une attitude de voir le monde qui entre en jeu: *C'est toute la même stratégie, comment s'assurer que je suis en relation avec l'autre, ça c'est la première chose qu'on a à faire: qu'est-ce que l'autre m'amène comme questionnement, et moi je m'installe dans le questionnement de l'étudiant.*

Cette perspective unificatrice apparaît aussi dans le processus d'apprentissage en spirale: présentation du global, intégration du particulier au global et interaction continue; en d'autres mots, compréhension globale et action locale, comme indice de *l'autre dimension*.

A.4 Les difficultés de l'approche et leur dépassement

Suivre une formation différente, surtout quand celle-ci relève de l'autre dimension, n'est pas toujours facile; le formateur qui l'essaie fait face à une série des difficultés tant extérieures qu'intérieures. Eudoxe en nomme deux:

A.4.1 Une difficulté extérieure: la réaction négative des étudiants

Outre l'indifférence, ou même l'opposition de l'institution où il opère, de la communauté scientifique..., le formateur doit gérer les réticences des étudiants qui sont très *hétérocentrés* et habitués à s'interroger sur ce que les professeurs veulent pour s'y conformer. Si le professeur ne joue pas leur jeu, ils se sentent dérangés, déroutés; ils montrent même une certaine agressivité. Eudoxe trouve que cette réaction est normale et pense que le professeur doit gérer la réaction en prévoyant quelques balises:

Il faut soigner beaucoup cet aspect-là, parce que toujours du même point de vue ça m'apparaît très normal; comme si quelqu'un va se lancer à la piscine pour la première fois, et il y a une panique. Donc, c'est normal, il faut que je gère la panique, offrir des balises de sécurité et donner juste ce qu'il faut pour porter ça. Il faut le donner, sinon ils vont s'assommer. Ça va paraître comme pas très intéressant.

A-22

Malgré les mesures de sécurité prévues par le professeur, il y a toujours quelques étudiantes qui abandonnent le cours, parce qu'elles trouvent qu'il ne correspond pas à leurs besoins. Parfois, deux ou trois étudiantes persistent jusqu'à la fin, mais en reprochant au professeur, tout au long de la session, de ne pas leur donner ce qu'elles cherchaient. L'enseignement se fait tel que prévu et l'approche reste inchangée; la plupart des étudiants travaillent bien, mais certains disent que le prof n'a rien offert! Plus tard, la plupart de ces étudiantes, négatives dans leur cheminement, commencent à comprendre des choses. Devant de tels problèmes, le professeur doit appliquer le principe *espace-problème=espace-solution*. Voici l'exemple d'une telle **récupération**:

Dans un des cours sur l'intégration des apprentissages, une étudiante voulait que le prof lui donne un modèle concret d'intégration. Eudoxe lui a répondu: *Non, on va commencer par explorer comment chacun de nous présents ici, comment il intègre les apprentissages par l'action, par la pratique; alors on va examiner vos pratiques*. L'étudiante insistait sur le fait qu'elle n'avait pas de pratique d'apprentissage et que cette approche ne lui disait rien. À la question du prof, à savoir

comment elle apprenait, elle a répondu que c'était par les lectures, que c'est de cette manière qu'elle avait tout appris. Et le prof de dire: *Tu vas continuer comme ça; tu vas partir de tes goûts de lecture, tu partiras de ta démarche à toi, tu vas continuer comme ça, même si tu constates que ta propre pratique et ce qu'on définit ici comme pratique ne sont pas la même chose. Ta pratique à toi c'est ça!* À partir de ce conseil, elle a suivi sa propre démarche et, à la fin du cours, elle a dit avoir compris la raison d'une telle organisation du cours, et qu'elle en était contente.

Devant l'attitude négative des étudiants, le professeur doit garder son assurance aussi bien intérieure qu'extérieure. Quand l'autre lui dit: *Ton cours ne vaut rien, tu ne donnes pas de réponse à mes questions*, le professeur doit se demander s'il a manqué quelque chose dans son rapport avec cet étudiant. En ce qui le concerne, Eudoxe se dit très préoccupé par l'idée de pouvoir accepter les étudiants comme ils sont; il se demande donc souvent s'il leur donne l'assurance dont ils ont besoin.

A-23

A.4.2 Une difficulté intérieure: la panique du formateur

Une autre difficulté vient de la panique du formateur lui-même – lui aussi en a une, découlant soit de la réaction des étudiants, soit d'autres causes. Eudoxe accepte ça, et donne un exemple. À l'automne, il avait un groupe de quarante étudiants; le cours lui paraissait alors comme un *voyage* parmi tout ce monde. Pour gérer sa panique, il a sollicité l'aide d'une assistante. Outre cet aspect pratique, la présence de l'assistante relève aussi de son principe de ne pas porter sur ses épaules toute la responsabilité de l'affaire, pour ne pas se sentir le maître; l'assistante sert, en quelque sorte d'intermédiaire entre le prof et les étudiants.

Pour dépasser les difficultés, le formateur doit travailler les deux aspects: le personnel et le professionnel:

Ce qui est important, c'est la dimension instrumentale avec l'autre, les deux. Souvent, les gens qui investissent dans l'autre dimension abandonnent la première, mais ça ne nous avance pas beaucoup. Ce sont les deux, alors; le métier du pédagogue, c'est d'être au cœur de cette exigence-là.

On doit donc travailler avec la raison, développer toutes les connaissances, répondre à toutes les exigences du métier, en plus d'avoir l'autre dimension. Eudoxe remplit cette exigence; ses plans de cours, ses articles, sa méthodologie de pratiques, son questionnement relèvent d'une très grande rigueur scientifique, ils s'appuient sur les théories éducatives et générales les plus récentes, mais avec le courage de l'ouverture vers l'autre sens.

A.5 Eudoxe: Un accompagnateur de route vers le global...

Eudoxe a eu d'importantes expériences spirituelles, des moments d'éveil remarquables; il a transféré ces expériences dans sa vie quotidienne, personnelle et professionnelle. Il fait preuve d'une sensibilisation accrue pour certains thèmes, comme l'union avec l'univers, la co-appartenance à l'environnement, la sensibilité, l'affectivité. Tous ces thèmes, de portée métaphysique/spirituelle, se croisent avec la pensée écologique, les théories de systèmes complexes, etc. En accord avec Morin, il pense qu'une pratique de relation conduit à une globalisation d'un événement; la formation est une marche vers la globalisation d'abord de sa propre marche vers le global.

A-24

Eudoxe a développé la dimension métaphysique ainsi que celle-ci se définit à l'intérieur de cette recherche, c'est-à-dire une prise de conscience effective que toute l'existence humaine est un processus local qui engendre le global. Ce global est vu comme une réalité en soi indéfinissable, changeante et inaccessible par nos moyens cognitifs ordinaires.

Est-ce qu'il y a un transfert de cette dimension dans la pratique? Je pense que *oui*. Bien entendu, il ne s'agit pas d'un transfert typique et extérieur de quelques pratiques formelles, mais d'une intégration globale et profonde de l'essence de la spiritualité dans l'ensemble du système pédagogique. Ainsi, *l'autre dimension* se traduit d'abord en une certaine manière d'être présent en classe, à son travail avec les étudiants; présence à l'autre, parce qu'elle est d'abord présence à soi-même; centration sur la conscience; dépassement de l'ego vers le principe de l'individuation (Jung) qui est à la fois *soi* et *Soi*, engagement total de l'éducateur dans un processus incessant d'intériorisation, en même temps qu'ouverture vers quelque chose d'infiniment grand et en soi indéfinissable.

Donc, il y a, chez Eudoxe, une conscientisation de l'autre dimension assez développée et véhiculée dans la pratique, avec plusieurs comportements, attitudes, éléments pédagogiques, des *stratégies* qui relèvent de la dimension métaphysique. Certes, il y a une certaine réticence en ce qui concerne l'utilisation en classe des pratiques métaphysiques proprement dites (méditation, silence, etc.), mais, dans l'ensemble, le profil qui ressort de la description de ses pratiques nous permet de le classer comme un *autre formateur*.

B. Titurel... ou... le défi de la présence

Titurel: symbole de l'homme qui n'est pas satisfait des mesquineries de l'existence et décide d'abandonner le monde et la vie ordinaire... Il se met en route pour gravir une montagne et persiste avec courage jusqu'à ce qu'il ait atteint le sommet.

Assagioli, *Psychosynthèse* (La symbolique de la légende du *Saint Graal*).

B.1 Une rencontre de promesses printanières

Avant qu'on me parle de lui, Titurel figurait déjà dans ma liste bibliographique comme un auteur connu surtout pour ses travaux sur la créativité. Au sein du LaboTIPE, j'ai appris que, depuis une dizaine d'années au moins, il expérimentait des approches alternatives dans la formation des enseignants. Par l'intermédiaire d'une collègue, qui a été une de ses étudiantes, je l'ai contacté par téléphone; il s'est montré disponible pour participer à ma recherche, me laissant entendre pourtant qu'il ne savait pas si ce qu'il faisait serait intéressant pour moi. Il m'a fixé comme date de notre rencontre le 3 avril 1995, dans son bureau à l'université où il travaillait.

Je me trouve alors, le jour attendu et à l'heure fixée, devant la porte de son bureau. Il me fait un accueil poli mais un peu distant. Pendant le voyage de retour, je notais dans mon carnet mes premières impressions. Voici un extrait:

Sachant que je rencontrais une des grandes figures des universitaires québécois qui pratiquent une *autre formation*, je me sentais un peu stressé et nerveux; ça m'a amené, au début de l'entrevue, à une situation de récepteur passif. Titurel, qui, selon son propre dire, aime parler longtemps et se perdre dans ses pensées, se livre à une sorte de monologue; mais peu à peu, toujours timidement, je commence à intervenir pour canaliser le récit vers mes questions. Son discours m'a paru un peu théorique, plein de notions de la Psychosynthèse. Vers la fin de notre rencontre, le climat devient amical; en parlant des ruptures qui accompagnent le processus de la croissance, je lui communique la pensée que je venais d'avoir dans l'autobus qui m'amenait à la ville où il vit et travaille; c'était à propos d'un vers de T.S. Eliot: *April is the cruelest month!* Début avril, je me souviens toujours de ce vers, mais c'était la première fois que je liais son sens au fait qu'avril est un mois de transition. *C'est bizarre*, me dit-il, *mais j'ai mon anniversaire à ce jour, et je pense toujours qu'avril est le symbole de la vie, du printemps, de l'énergie!* Je le félicite en lui souhaitant beaucoup d'années fructueuses et heureuses. L'entrevue se termine sur cette note agréable et optimiste qui contraste avec l'impression d'une certaine tristesse chez lui, à cause peut-être de sa prochaine entrée à la retraite qu'il attend pourtant comme une libération de la *communauté scientifique*.

B.2 La réponse à l'invocation: découverte de *l'autre dimension*

B.2.1 La veillée dans la nuit...

Comme pour suppléer à mon manque d'informations concernant son cheminement, Titurel a commencé son récit par une référence détaillée à sa vie éducative et professionnelle, que je résume:

Son engagement dans la formation des enseignants tient, probablement, à des motifs personnels: expier les *crimes* que des générations entières d'éducateurs, parmi lesquels son père et quelques-uns de ses antécédents, ont commis contre leurs éduqués, soit par légèreté, soit par ignorance; c'est pourquoi, avant même sa conversion, il voyait son action éducative comme une sorte de mission, afin de rendre l'apprentissage plus agréable pour les enfants.

Sa formation de base est en psychologie scolaire; là aussi, Titurel discerne un motif personnel: son choix, dit-il, aurait pour cause l'insatisfaction qu'il ressentait lui-même, comme élève, ainsi qu'un profond sentiment d'échec scolaire qui l'accompagnait durant ses études primaires et secondaires. Comme s'il voulait corriger cette injustice (qu'à l'époque il transférait à ses professeurs), il s'était décidé à travailler dans ce domaine, et, d'une façon ou d'une autre, il est resté toute sa vie près des écoles et des enseignants.

B-2

Un voyage d'études en Californie, effectué en 1982, est l'événement central qui divise le récit de vie éducatif/professionnel de Titurel en deux périodes: la première que, selon la symbolique de la légende mise en exergue, j'ai appelée *Veillée dans la nuit*, couvre la tranche de vie avant ce voyage transformateur et la rencontre avec la Psychosynthèse. Cette période a connu aussi deux phases. Voici, raccourcis un peu, les propos concernant la première phase:

C'est peut-être par hasard que j'ai commencé par travailler sur l'organisation pédagogique, en essayant d'inventer des approches qui allaient rendre possible que les enfants soient moins malheureux à l'école; mais j'ai vite compris qu'on ne change rien en éducation avec l'approche organisationnelle; les échecs vont s'augmentant et les contextes deviennent plus complexes qu'avant. J'ai donc commencé à chercher un élément de synthèse, en travaillant autour de la question «comment aider les gens en difficultés d'apprentissage mais aussi affectives». Mais je n'ai pas pu trouver une réponse à mes questions dans ces études qui étaient de type soit neurologique soit hyper-conceptuel, et où on ne faisait nulle place à l'aspect des relations entre les hommes.

La deuxième phase de cette première période commence avec son adhésion au courant de la pédagogie ouverte ainsi qu'avec sa fascination par le monde de la créativité; ce monde présentait pour lui la synthèse entre cognitif et affectif, rationnel et irrationnel. Il a eu une activité très intense, avec des cours, des publications, des animations d'ateliers, etc.; en même temps, il avait sa propre pratique d'artiste, passant quatre heures par jour

à sculpter et à faire de la céramique. Cette activité a été pour lui un grand lieu d'apprentissage sur *c'est quoi être présent à quelque chose et se laisser écouter ce qui vient et non pas avoir une tête qui organise les choses*. À la fin de cette période, il a commencé à s'intéresser à la symbolique, à l'aspect irrationnel et intuitionnel; et il a commencé à mettre sur pieds, dans ses cours, des approches comme l'expression dramatique en tant que moyen pour développer la créativité, pour mettre les gens en contact, etc.

B.2.2 Le voyage transformateur...

La deuxième période du récit de vie pédagogique de Titurel commence par son voyage, en Californie (1982), où il avait l'intention de travailler sur la recherche qualitative, la visualisation, l'intuition, le monde des symboles... Il ne voulait pas aller dans un milieu universitaire, il en avait déjà assez. Le hasard a fait qu'il rencontre *des gens qui étaient en Psychosynthèse*. Malgré ses réticences, il entre dans le cercle de ces personnes pour suivre une formation qui lui a permis de compléter son système pédagogique en ajoutant la dimension spirituelle aux composantes sensorielle, émotionnelle et intellectuelle.

B-3

La rencontre avec la Psychosynthèse a déclenché, chez l'interviewé, un processus de retour vers soi, processus qui l'a conduit à la découverte du sens, à la réconciliation non pas avec la religion mais avec ce qui est essentiel dans la religion. D'ailleurs, bien que profondément religieux, dans le passé, il avait quitté ce domaine à cause de certains abus qu'il n'a pas voulu nommer. Voici comment il décrit ce processus de réintégration: *J'ai retrouvé l'essentiel de ce qu'il y avait là, et, ça m'a ramené à la maison; j'étais en crise existentielle, à l'époque, et ça m'a amené dans une espèce de paix intérieure*. Ainsi, comme il le remarque lui-même, par cette expérience californienne, il a eu ce qu'on appelle un *second souffle*: *C'est vraiment comme une autre naissance qui m'est arrivée à ce moment-là; et le sentiment de revenir chez moi*.

La spiritualité devient alors pour Titurel le centre de ses intérêts. Il s'explique: on peut parler de la spiritualité sous un aspect spirituel, religieux, etc. Mais quand lui parle de spiritualité, il pense à quelque chose de plus fondamental; ce serait dans un sens où la

spiritualité a de beaucoup précédé les religions, comme un attribut des rapports de l'homme à l'univers, à tout ce qui peut exister. Cela a existé bien avant que les religions commencent à le nommer ou à le symboliser, à *mythologiser* sur lui:

J'appelle spiritualité un instinct fondamental à devenir ce qu'on est, à atteindre son plus haut niveau de perfection, dans la mesure où tous les êtres qui sont sur terre tendent vers un niveau plus élevé de perfection.

Bien sûr, il y a une hiérarchie dans cet état de perfection: le niveau d'un arbre n'est pas celui d'un animal, et le niveau de perfection de l'animal n'est pas égal à celui de l'homme. Titurel pense qu'avec l'évolution de l'homme et la mise de la complexité, d'un niveau de perfection spécifique à lui, la conscience a émergé; il définit cette dernière comme *ce regard de l'homme sur soi, sur son appartenance à l'univers et sur tout ce qui le caractérise comme être.*

B-4

Outre le postulat spirituel, Titurel a tiré de son expérience californienne un autre postulat qui concerne le savoir expérientiel: la théorie n'a pas besoin d'être enseignée mais d'être vue en action. Séduit par cette découverte, il veut se renseigner davantage en participant à des groupes, des séminaires, etc. À la fin de son séjour en Californie, une nouvelle vision du monde s'était déjà formée en lui, vision qui sera intégrée dans sa vie personnelle et professionnelle. Cette nouvelle vision inclut les principaux axiomes de la Psychosynthèse, axiomes que l'interviewé présente d'une manière implicite, non systématique et plutôt personnalisée.

B.2.3 Les axiomes fondamentaux de la personne

En tant qu'école psychologique la Psychosynthèse se trouve à la croisée de plusieurs courants scientifiques, philosophiques et spirituels. Titurel ne fait pas de références savantes, parce qu'il ne s'intéresse pas à des questions doctrinales, et qu'il veut intégrer l'essentiel de la vision théorique dans sa pratique de formateur. Pourtant, à travers le récit, il donne quelques renseignements sur les éléments de base de son approche:

- **La perspective holistique:**

La Psychosynthèse accepte la théorie de l'union de tous les êtres dans un niveau de profondeur où se trouve le vrai sens de l'univers qui est de nature spirituelle (*Soi*); cette

union est la source de la relation de tous les êtres, de la compassion, qui est le signe de la cohérence de l'être:

Il y a une dimension spirituelle qui relie les êtres, que ce soit les plantes, que ce soit autres choses, elles sont en rencontre; et là il y a quelque chose qui est certain; on ne peut pas s'autodétruire en détruisant l'extérieur.

Cette vision holistique est aussi holographique, puisque, selon Titurel, non seulement le tout spirituel comprend la partie mais le contraire aussi:

... il y a d'une part l'absence de séparation entre tous ces niveaux: il y a l'être humain, il y a une collectivité, il y a la nature, il y a le reste de l'univers, il y a tout ce qu'on voudra, c'est de même nature, c'est-à-dire Dieu, je ne sais pas comment appeler ça, c'est ça; et alors un morceau de ce Dieu-là, c'est ça... En plus, ...

il est comme l'indéfinissable, comme une chose qu'on ne peut pas nommer. Il n'est pas comme un processus qu'on pourrait reconnaître et dire: «Voilà, c'est ça!» Il est comme un immense contexte qui porte la vie qui bouge, et ça ne se définit pas. Non seulement ça ne se définit pas, mais à l'instant où on l'a défini, on s'est déjà trompé; l'ayant défini on est déjà passé à côté parce qu'on l'a chosifié, on l'a objectivé, on en a fait n'importe quoi. De ce point de vue-là, les religions qui veulent trop nommer Dieu passent à côté parce qu'elles en font un statut; mais la réalité vivante serait d'un autre ordre.

B-5

Si elle est indéfinissable, la réalité profonde est reconnaissable à travers ses effets, à partir desquels nous pouvons en avoir une idée; l'interviewé est clair sur ce point: *C'est plus facile de partir d'ici pour aller là, parce que ce «là» est plein d'illusions...* En d'autres mots, aucune révélation qui ne sort de l'énergie de l'Être ne peut nous informer sur le *quid* de l'être.

- **Statut privilégié de l'humanité:**

Au sein de cette réalité riche et inépuisable, l'humanité occupe une place de premier rang; la dimension spirituelle véhiculée par l'homme n'est comparable à celle d'aucun autre être, a déjà dit Titurel. Il est d'ailleurs bien connu que, pour la Psychosynthèse, le Soi est transpersonnel, c'est-à-dire quelque chose qui inclut la notion de personne, même quand il la transcende. Chaque homme doit d'abord se reconnaître *comme un représentant de la race humaine*, d'où il tire les principaux éléments de structure de sa conscience. En tant qu'entité ontologique, l'espèce (humanité) a plus de valeur que l'individu, quand celui-ci fonctionne comme une entité séparée (ego):

Tout le développement de l'être vise à devenir au service: le service à l'humanité, le service à la collectivité... Qu'est-ce qui arrive à un ego quand il n'a plus besoin d'être un ego et qu'il

(ne) va (pas) passer sa vie dans un ego? Cette personnalité, avec ses caractéristiques, au lieu de la mettre au service de ses besoins va la mettre au service de l'humanité...

Il est tout à fait remarquable que Titurel ne fasse aucune distinction entre le Soi biologique (humanité) et le Soi culturel et social (collectivité). À la fin du récit, se référant à la situation politique de l'époque (des guerres un peu partout sur la planète), il exprime ses inquiétudes quant à l'avenir de l'humanité. Sur la question de l'évolution, il prend la position classique de la Psychosynthèse: il y a autant de progression que de régression:

Je pense qu'au niveau du développement de la conscience on s'est un peu rendu plus loin qu'où on était; avec les siècles, c'est une progression qui ne s'arrête pas. Mais on s'est rendu plus loin en même temps qu'on commet des erreurs absolument abominables, qui donnent à penser: «Est-ce qu'on a encore un peu de conscience?» En même temps, je pense qu'il est apparu sur la planète des choses plus complexes qui n'ont jamais existé et qui existeront; ça va continuer.

B-6

Pourtant, la méfiance envers l'évolution l'emporte sur sa foi au développement de la conscience. À la question si les enfants d'aujourd'hui naissent avec plus de bagages intellectuels que les enfants d'autrefois, il répond:

Ça c'est la garde-robe; ils ont plus de vêtements, plus de mots, plus d'images, ils ont plus de ci, plus de ça; mais comme êtres humains, ils ne sont pas plus qu'avant, ils sont même un peu moins qu'avant. C'est quand même maintenant que Sarajevo est massacré, c'est quand même maintenant que le Burundi est là... C'est quand même maintenant que tous les pays du monde sont en train de se crever! Alors, on n'a pas évolué tant que ça; et même on le fait avec des machines plus sophistiquées, avec des concepts plus raffinés, et avec de gros concepts, on tue les autres. Ça n'a pas d'allure!

- **Le primat de la personne:**

Même s'il paraît de moindre valeur, quand on le compare à l'être et à l'humanité, l'individu est plus valable que ces derniers, puisqu'il est le seul à exister concrètement. Si l'on pense à la vision holographique, l'individu est un être véhiculant tout le potentiel de l'Être; la prise de conscience de cette vérité, dit Titurel, nous impose *le respect absolu d'un être humain*.

La perspective personnelle est donc essentielle pour la vision psychosynthétique; comme le nom de la discipline elle-même l'indique, la personne est tenue pour une réalité psychique globale et complexe, qui demande une approche analogue, c'est-à-dire une étude globale ou synthétique (psychosynthèse). Dans ce complexe, il y a des éléments divers, des parties disparates et souvent opposées (cf. lesdites *polarités* soit

intérieures, soit extérieures mais intériorisées), avec des fonctions diverses aussi, et souvent s'excluant mutuellement, des constituants donc organisés dans un système unique par une force ou énergie inhérente, un centre unificateur interne qu'en Psychosynthèse on appelle *Je*. Titurel rappelle que la tendance actuelle est d'appliquer ce vocable à ce qui jadis était le *soi*:

On fait disparaître de plus en plus l'idée du soi personnel pour le remplacer par le Je, et dans le Soi universel ou transpersonnel, même là on n'est pas bien avec ça, parce que, dans la conception de la Psychosynthèse, le Soi a toujours été vu comme le centre du transpersonnel...

B-7

Le *Je* est appelé aussi essence ou cœur de la personne, quelque chose de très profond, qui exprime au quotidien ce que l'essence est éternellement. La découverte de ce centre ressemble alors à une sorte de descente:

La descente au cœur de la personne est comme descendre dans l'essence de ce qui est la personne; et ça amène à faire une distinction qui n'est pas facile à faire, qui est graduelle, qui est toujours partielle, alors que la personne est essentiellement ce à travers quoi elle (i.e. l'essence) s'incarne et s'exprime dans son quotidien.

Le *Je* est, pour la personne, la conscience de la conscience, le miroir où se reflète tout le monde intérieur de la personne, le témoin de ce qui se passe dedans:

Une partie de mon travail consiste à amener les gens plus vers ce qu'on va appeler ce Je, cette espèce de témoin intérieur qui peut être présent à tout ce qui arrive, à tout ce qui arrive comme ça arrive, et à comprendre ce qui enclenche ces mouvements, d'où viennent ces mouvements, comment aussi ils sont utiles à la personne, à quoi ils servent fondamentalement, pour que la personne puisse prendre en charge au moins les besoins qui sont présents.

Plus qu'une simple fonction consciente, même élargie, le *Je* paraît être une énergie volitive, une force psychique organisatrice commerçant surtout avec l'inconscient inférieur, afin de suppléer aux besoins fondamentaux de l'individu. Comme tel, il a affaire aux résultats négatifs d'une dégradation inévitable qui accompagne l'évolution de l'énergie psychique; on dirait même que le *Je* est cette force *néguentropique* qui annule toute influence néfaste, sans culpabiliser ni condamner la cause d'une telle évolution.

Si l'on se demande d'où le *Je* tire son énergie, la réponse renvoie à la notion du *Soi* dont le premier n'est que la trace: le *Je* est à la personne ce que le *Soi* est à l'Être, c'est-à-dire une source d'énergie bénéfique et d'évolution syncopique; pourvu que les êtres particuliers le rendent actuel. Alors, dit Titurel, le *Soi* devient *cette force qui est au*

centre d'un être, qui va savoir exactement où elle doit se rendre pour que la conscience se retrouve exactement là où est le prochain pas de développement que cette personne aura affaire.

B.2.4 Les étapes de l'actualisation: la dimension transpersonnelle comme processus

Dans la perspective personnelle, le *Je*, libéré de toute entrave due à la dégradation évolutive, et actualisé par divers moyens (religion, art, intuition, etc.), peut aider la personne à trouver son équilibre et à atteindre un certain degré de perfection. Il paraît pourtant sûr que, sans un alignement du *soi personnel* avec le *Soi* universel, présent aussi au diagramme de la conscience, aucune perfection ni actualisation ne sera possible. Par conséquent, le vrai *SOI* serait celui qui, au sein de chaque personne, représente la force qui le tient dans sa vie et qui le pousse vers la perfection de son être.

On rejoint alors ce que Titurel a dit à propos de la spiritualité, qu'elle est un instinct fondamental qui pousse chaque être à devenir parfait. Cette force est exactement l'élément directif qui guide la conscience. Prendre conscience de cette *vérité* n'est pas une affaire de compréhension théorique mais la conviction d'un savoir expérientiel, nous a déjà dit Titurel (p. B-4). Par conséquent, avoir vécu une telle expérience et vouloir perpétuer ses effets dans sa vie de tous les jours, c'est avoir opté pour l'autre dimension, celle qui vise le développement global de sa personne, sous l'œil observateur et directeur du système bipolaire (Je-Soi) d'une conscience s'élargissant de plus en plus.

Si la prise de conscience relève de l'ordre événementiel, le développement de l'autre dimension prend l'allure d'un processus qui déclenche une série de changements qui sont aussi des étapes intermédiaires, comme *être capable d'être présent à soi-même et de faire se réaliser tranquillement cet être qui est là, à la vitesse où il peut aller, et il va toujours changer comme processus, et ça c'est la première condition de présence*. Le résultat final de ce processus vers l'autre dimension est la transformation complète de la personne qui s'établit enfin dans le régime bienveillant du plan énergétique représenté par le couple structurel *JE-SOI*. Pourtant, pour Titurel au moins, le voyage vaut autant

que l'arrivée au port de la destination, à Ithaque; les étapes du processus vers la transformation finale deviennent autant d'objectifs de la formation à l'autre façon d'être un éducateur ou formateur et d'assumer la responsabilité qui en dérive. Les étapes comme la connaissance de soi, l'ouverture à l'inconscient, l'intensification de la volonté, etc., deviennent des ports intermédiaires qui assurent la fin heureuse du voyage.

B-9

B.3 La spiritualité comme postulat de formation

Les étapes ci-dessus sont liées par Titurel lui-même aux pratiques de formation appliquées dans ses cours, c'est pourquoi je les présenterai, après avoir donné le cadre général du transfert de la spiritualité psychosynthétique dans le système éducatif de l'interviewé.

B.3.1 Entre le *Temple* et le *Château*

Depuis son adhésion à la Psychosynthèse, Titurel considère la spiritualité véhiculée par cette discipline comme son seul point de référence, le *Temple*, selon la symbolique de la légende du Graal interprétée par Assagioli. Pourtant, suivant toujours la même symbolique, ce Temple n'aurait pas de valeur s'il n'était pas abordé dans son rapport au monde, représenté par l'image du *Château*. Pour Titurel, qui vient d'une famille impliquée depuis déjà quelques générations dans le monde de l'éducation, l'université a toujours été le terrain naturel de son opération mondaine; il paraît, par conséquent, absolument normal qu'après l'expérience son enseignement ait été le premier à sentir le changement: *seul postulat de mon enseignement c'est le postulat de la spiritualité, pour moi, dans l'enseignement.*

Allant un peu plus loin, Titurel soutient que la pédagogie holistique ou transpersonnelle (en d'autres mots la pédagogie du *Soi* qui est à la fois le *Je* personnel et le *Soi* transpersonnel) doit devenir un objet de curriculum. Il croit qu'on doit étudier cette dimension à l'école, parce qu'à l'intérieur de chaque être humain il y a *ça* qui se manifeste. Désormais, on ne peut donc plus être dans le travail de développement d'une personne sans être à l'écoute de ce qui se développe à l'intérieur de cette personne:

Je pense que ça arriverait dans cette nouvelle pédagogie, que le Soi soit un objet de curriculum. Un peu comme Salomé dit de la relation, que l'étude des relations doit faire partie de l'école maintenant. Et moi, je pense, plus loin que j'y aille, que c'est le Soi, cette conscience, ce développement de la conscience qui est au cœur, parce que le Je c'est la conscience, la conscience qui voit, la conscience qui choisit, avec ces deux dimensions.

Titurel va même jusqu'au point de soutenir que ce développement de la conscience, selon la Psychosynthèse, doit constituer l'objectif principal de l'éducation; en tout cas, pour lui, c'est quelque chose de central: à partir du moment où l'on touche à ça, on change tout; même si l'on ne change pas d'outils, le sens est différent:

Ça ne me fait rien que les gens donnent une dictée, c'est très correct, sauf que qu'est-ce qu'on est en train de développer? Et comment la personne est en train de se placer par rapport à elle-même? Et comment elle est en train de se placer par rapport à cette personnalité et par rapport à ce processus de connaissance, ça m'intéresse; mais la dictée, c'est comme votre magnétophone ici, c'est l'outil.

B-10

Bien entendu, le développement spirituel, qui devrait constituer l'objectif premier de tout système éducatif, ne se réfère pas à un système religieux ou métaphysique concret, et cela parce que la Psychosynthèse elle-même ne se réclame d'aucun système analogue. Titurel revient souvent sur cette question et fait les mises en garde nécessaires. De même, il fait preuve d'une certaine réticence envers les occultismes et spiritismes de toute provenance et de toute sorte, bien qu'il ne les condamne pas expressément: *Je n'aime pas beaucoup prendre les termes ésotériques habituels, mais en même temps c'est ma limite à moi, il y en a qui vont le faire, ça ne pose pas de problèmes. Quelque part je pense qu'on se rejoint.*

Quoi qu'il en soit, on pourrait supposer que si l'on a des exemples d'une application informelle de la Psychosynthèse dans les premier et deuxième niveaux de l'éducation, Titurel est, à ma connaissance, le premier à avoir essayé d'intégrer systématiquement dans son enseignement en formation des enseignants les éléments de base de cette doctrine. Cette tentative ne s'explique pas seulement par le fait qu'il opérait déjà dans ce domaine, quand il a eu sa conversion, mais elle résulte aussi certainement d'une conviction profonde qu'une réforme éducative n'a aucune chance d'atteindre ses objectifs, tant qu'on n'aide pas les éducateurs à devenir des *centres d'unification externes* pour leurs groupes et leurs classes.

Décider de servir un objectif comme celui que je viens de mentionner constitue un défi à hauts risques pour un universitaire; si, malgré tout, celui-ci persiste, il n'a que deux possibilités pour servir ses choix: promouvoir, par ses écrits, la cause spirituelle au sein du discours éducatif et pédagogique, et intégrer cette cause dans ses pratiques de formation. Après sa conversion, Titurel s'est donné comme tâche de suppléer suffisamment à ces deux exigences: non seulement il a intégré les idées de la Psychosynthèse dans son enseignement, mais il témoigne de cette tentative dans ses textes sur la formation initiale et continue des enseignants ainsi que sur l'avenir de l'éducation, en général.

B-11

La découverte de la spiritualité a aidé l'interviewé aussi bien à dépasser sa propre crise qu'à localiser, comme source principale de la crise éducative actuelle, les problèmes relationnels entre les deux pôles de toute formation, à savoir l'éducateur/formateur et l'éduqué/formé. Le domaine de la relation éducative, qui le préoccupait avant sa conversion, devient maintenant son terrain préféré, chose tout à fait normale pour un adepte de la Psychosynthèse qui, en tant que discipline d'origine psychanalytique, s'intéresse particulièrement à l'aspect relationnel. Maintes fois, dans le récit, il déclare qu'il ne se préoccupe plus de l'aspect organisationnel de l'éducation. Certes, il ne sous-estime pas les autres paramètres; il pense même, se référant à ses intérêts de jadis, que son travail sur la pédagogie ouverte demeure valable, intéressant, utile comme façon de travailler. Il croit qu'actuellement d'autres auteurs ont élaboré des choses plus avancées; au moment où il a quitté le domaine, il avait lui aussi commencé à réfléchir sur la métacognition, sur les processus mentaux, etc. *On est allé plus loin actuellement*, dit-il; on conseille aux praticiens comment faire, les stratégies, sur l'organisation matérielle, technique; on apporte même plus de matériel. Pourtant, *ça reste, c'est ça l'espace, c'est ça la patinoire sur laquelle on va patiner, c'est ça l'espace à travers lequel les choses vont se faire; moi je ne m'intéresse plus à cette direction-là, maintenant*. Et il répète qu'il s'intéresse plus à l'aspect relationnel, à l'aspect du rapport entre les êtres, à l'écoute et aussi aux composantes à travers lesquelles cette croissance se fait. Car c'est là que se trouve la pathologie de l'éducation.

On dit souvent qu'il vaut mieux prévenir que guérir; selon ce dicton, Titurel devrait insister pour que son message atteigne principalement les futurs enseignants. Néanmoins, il évite d'opérer directement dans la formation initiale, et cela pour deux raisons:

- premièrement, parce que les conditions de travail qui existent dans le premier cycle y sont peu favorables:

Je pense que dans ce type de travail, avoir plus de vingt personnes... je peux en avoir plusieurs, mais dans un même groupe, pour être présent à elles, c'est non seulement difficile mais c'est un manquement d'éthique; c'est-à-dire on n'a pas le droit éthiquement de se placer devant, et je m'imagine mal faire une visualisation avec un groupe de 80, les amener à être en contact avec une réalité profonde qui va chercher quelque chose de leur âme, et leur dire: «Voilà maintenant où vous êtes allés, vous vous arrangez tous seuls avec ça!» Donc, on ne fait pas ça dans de grands groupes. Actuellement, un groupe de premier cycle, au BEC, au primaire, là où je travaillais autrefois, comptera à partir de septembre 270 personnes. Magnifique, n'est-ce pas? On a développé un cours de pédagogie du développement intégral! Qui veut faire ça (qu'il le fasse), moi, je ne le fais pas.

B-12

- deuxièmement, parce que le postulat spirituel exige une certaine expérience, une certaine relativisation de la notion de l'ego, aptitude qui a affaire à l'âge des éduqués. Or, la formation spirituelle ne correspond pas totalement aux besoins des étudiants du premier cycle, qui sont jeunes, et quand on dit qu'ils sont jeunes...

... il y a des temps dans le développement humain: il y a du temps pour faire un ego, il y a du temps pour tester un ego, et il y a du temps pour passer au-delà d'un ego. À vingt ans, on ne met pas en cause un ego; on le pratique; et il a ses limites, ça vient assez vite, tandis qu'à trente ans, à quarante ans, là l'ego commence à manifester des limites, et le centre de l'être commence à vouloir sortir. Et là commence à se faire cette espèce de tournant dont nous parlions dans ce texte, et l'autre versant de la vie vient...

Bien sûr, la Psychosynthèse s'applique tant au premier cycle universitaire qu'aux niveaux inférieurs de l'éducation, et on a déjà une littérature assez riche sur ce point; toutefois, cette application ne concernerait que les premiers niveaux d'intégration. En tout cas, même si ce n'était pas une question d'âge, la Psychosynthèse spirituelle ne pourrait s'appliquer directement et *telle quelle* à la formation initiale des enseignants, sans un travail de préparation préalable. C'est de ce point de vue qu'on doit comprendre la décision de Titurel de n'enseigner qu'aux études supérieures (maîtrise professionnelle ou de recherche, doctorat). Sa clientèle se compose surtout d'enseignants ayant déjà une certaine expérience professionnelle; il en donne les raisons:

Je fais du travail au sein d'un groupe restreint qui peut aller à moins de vingt étudiants. Actuellement je travaille avec seize étudiants, qui sont davantage des professionnels que de jeunes étudiants. Ça, je pense, c'est une chose qui n'est pas négligeable parce que si je n'avais que de jeunes étudiants, j'aurais souvent de la difficulté à travailler... C'est que la clientèle que j'ai et qui a, le plus souvent, entre trente et quarante ans, non seulement s'attend à ça, mais espère ça et réagit à ce qui se passe; et il y a des transformations massives dans leur vie...

On pourrait penser que les étudiants participent aux cours, à cause d'un sentiment d'échec, d'un épuisement professionnel, etc.; mais il faudrait plutôt penser que c'est leur besoin de changement qui les pousse dans les classes de Titurel:

C'est le résultat de la croissance; au fur et à mesure que la vie se développe, il y a une tendance naturelle à chercher à compléter ce qui n'a pas été complété ou à aller chercher des dimensions de soi qui n'ont pas vu le jour encore...

B-13

Le nombre restreint des participants, leur motivation, l'implication du formateur lui-même sont les conditions nécessaires pour qu'un savoir expérientiel soit le couronnement d'un effort commun qui ne peut être réclamé ni du seul formateur, ni des formés mais du Soi englobant tous les deux. L'expérimentation et la pratique sont des postulats qui permettent l'ouverture, qui facilitent les confidences, qui incitent à des *de profundis*. Titurel pense que cette approche constitue une *métaphysique appliquée*:

C'est qu'à travers l'être humain, à travers moi, cette réalité vivante est en train de se manifester; j'en vois les effets mais je ne veux pas réduire cette réalité-là à ses effets; ses effets sont dans la personnalité, ils sont dans le transgénérationnel, dans l'incarnation, mais la force est comme le contexte où je peux aller. Comme éducateur (ça c'est de la métaphysique pour moi, là on atteint la métaphysique que j'appelle appliquée), j'ai la responsabilité de l'être en tant qu'être, qui est devant moi. Ce que cet être me montre n'est pas l'être en tant qu'être, mais l'être, en tant qu'être, est dedans; il faut que je démêle les deux.

B.3.2 La méthodologie de l'autre formation

De conviction théorique et *ex officio*, Titurel s'est donc concentré sur la formation continue des enseignants et des professionnels en situation d'aide. Le point de départ de son intervention est le principe selon lequel l'intervenant devrait devenir un centre unificateur externe, un *Je*, pour le groupe avec lequel il travaille:

On utilise le terme, en Psychosynthèse, de centre unificateur externe: c'est dans la mesure où l'éducateur est un centre unificateur externe que tranquillement l'éduqué se construit un centre unificateur interne avec ça...

Pour jouer ce rôle, l'éducateur doit avoir accepté et réalisé en lui-même, au moins en partie, l'actualisation de son propre *Je*; on pourrait atteindre un certain degré de cette

actualisation par des moyens profanes (art, religion, psychanalyse, développement des capacités psychocorporelles et mentales, comme l'intuition, la mimétique, etc.), mais l'actualisation complète n'est pas possible sans la présence du *Soi*.

De cette position, on peut déduire le principe qui dit qu'aucun procédé d'intervention n'est efficace si le formateur ne l'a pas d'abord appliqué sur lui-même. Par conséquent, le formateur à l'approche développementale doit avoir suffisamment accompli le processus de la transformation, avant qu'il ne le propose à ses étudiants; c'est pour cette raison, dit Titurel, que l'on ne doit pas confier ce rôle à n'importe qui:

Je pense que ce travail ne peut pas être fait par n'importe qui; ce type de travail a un préalable qui est le travail sur soi, et ce travail sur soi prend des années et des années; il n'est jamais fini, et on ne peut pas dire parce que quelqu'un a fait son doctorat il a bien compris quelque chose, maintenant il va donner ça...

B-14

Par conséquent, celui qui veut former ses étudiants à la dimension spirituelle doit savoir qu'il n'a à transmettre que sa propre expérience, récoltée tout au long de ce voyage qui ne finit jamais et dont les étapes sont celles de sa propre transformation. D'après Pellerin-Brès (p. 42 et suiv.), ces étapes sont:

1. La connaissance de soi:

Dès le début du récit, dans un paragraphe très dense, Titurel définit son intervention éducative comme un travail de développement de la conscience, au moyen de deux méthodes, la connaissance de soi et l'actualisation de la volonté:

Ce que je fais ici c'est que je travaille à la formation des enseignants, et ce que j'essaie de faire c'est de rejoindre ces enseignants au cœur d'eux-mêmes, au cœur de la personne, et de les amener à ce que j'appellerais pour le moment un certain développement de la conscience: de la conscience de qui ils sont, de comment ça se passe dans leur vie; et cela de façon à ce que, graduellement, ce qui est beaucoup de l'ordre des automatismes, des réactions, devienne de l'ordre de la conscience, du choix et de ce qu'on appelle, dans les secteurs où je suis, la volonté, c'est-à-dire la capacité de choisir.

La connaissance de soi est la première étape que l'étudiant doit traverser, dans son cheminement vers l'éveil de son potentiel; c'est la vérité sur nous-mêmes qui nous libère de nos faiblesses et petitesse, comme dit l'Évangile. Ce *connais-toi toi-même* s'analyse par une suite de raisonnements; j'en donne les plus importants:

- **Se connaître soi-même d'abord comme homme, puis comme éducateur:**

La première chose que les étudiants ont à connaître c'est eux-mêmes; eux-mêmes comme les représentants de la race humaine, comme les représentants d'un être qui a des composantes physiques, émotionnelles, mentales et spirituelles.

Il ne s'agit pas d'une connaissance psychologique ou mentale, mais d'une connaissance proprement ontologique. L'éducateur doit se considérer lui-même et aider ses étudiants à se reconnaître en tant que représentants de l'être humain, donc en tant qu'êtres complexes, disposant des trois parties fondamentales (cosmique, transpersonnelle et personnelle) et des quatre fonctions principales (physique, émotionnelle, mentale, spirituelle).

B-15

- **Se connaître soi-même comme un être portant une série de dualités inhérentes:**

Ça ramène à la spiritualité comme étant cette force qui cherche à voir le jour, à donner une essence à un être humain, comme il était dans sa totalité, alors que l'éducation, la famille, les accidents de parcours, toutes sortes de choses ont fait que graduellement l'être humain se construit dans une dualité, qu'il commence à dire: «Ça c'est bon, ça c'est bien!» Et dans cette humanité que Dieu a créée, (on a commencé à dire): «Je vais prendre cette moitié-là, parce qu'elle m'apporte du bien, parce qu'on m'aime bien pour ça, parce que c'est rentable, on me garantit qu'on va répondre à mes besoins si je fais ça! Et cette autre moitié ne présente aucun intérêt, c'est même dangereux, je vais fuir ça!» Alors, on définit une moitié de nous et on abandonne une autre moitié de nous.

Ce sont des dualités qui ne touchent pas ledit centre de la conscience, le couple *Je - Soi*. Donc il s'agit des polarités qui n'existent pas ontologiquement, puisqu'elles sont les corollaires négatifs de l'évolution naturelle et culturelle, comme Titurel l'a déjà dit. La Psychosynthèse se distingue ainsi de certaines traditions spirituelles nettement dualistes, qui sont à l'origine de tant de drames psychologiques:

Ça amène les gens autour de moi à se faire de fausses idées, comme: «On est dans le Soi quand les choses vont bien, quand on est dans une expérience mystique ou des expériences paroxystiques, quand la vie nous gêne, quand on a de grandes idées», tandis que quand on est dans la misère, la détresse, la dépression, le découragement, dans les abus, les noirceurs, la tendance est de dire: «Ça va mal, il faudra bien que je me rapproche du Soi!» Ça c'est un Soi qui est faux, un Soi qui a tendance à créer des dissociations et à amener les gens vers des espèces d'états de fausse spiritualité.

Par conséquent, la vraie spiritualité est celle de la conscience-énergie qui aide les gens à entreprendre leur unification en y intégrant progressivement les parties délaissées jusqu'alors: *C'est comme si la profondeur de la nature humaine, la divinité de la nature humaine va aller chercher cette autre partie, et elle dira: C'est à toi aussi, c'est beau aussi!*

• **Se connaître, c'est découvrir ses propres mécanismes de défense:** les dualités ci-dessus sont à l'origine d'une série des mécanismes de défense que développe l'individu dans son effort pour dépasser l'opposition par élimination de l'un des deux termes d'une polarité. Les mécanismes les plus connus sont:

1. **L'idéalisation:** C'est l'idée qu'on est parfait du seul fait qu'on assume un rôle qui inclut une certaine responsabilité; croire à une telle perfection, c'est encore jouer sur le terrain de la dualité; accepter cette dernière serait le seul moyen pour la dépasser:

L'illusion qu'on pourrait poursuivre, et les enseignants qui viennent travailler avec moi vénèrent cette illusion-là, et c'est magnifique, c'est l'illusion qu'eux, comme enseignants, pourraient être parfaits, ou que comme parents ils pourraient être parfaits; c'est déjà être respectueux de la nature humaine de penser qu'elle a cette perfection... Alors, on se dit: «Je ne voudrais pas faire du trouble à mes enfants, faire du tort à mes enfants, je devrais être parfait!» En étant parfait, déjà c'est être en train de donner un modèle d'une extrême dualité à des enfants...

Elle (la personne qui, grâce à l'éveil spirituel, accepte la polarité perfection-imperfection) est dans la dualité, dans la noirceur, dans la lumière, elle a toutes les caractéristiques, il ne lui en manque aucune, des horreurs aux grandioses...

S'accueillir, c'est déjà accueillir l'humanité, c'est aussi commencer à accueillir l'autre dans cette même humanité; ce que je veux dire c'est l'un par l'autre. Il n'y a pas d'éducateur parfait; par conséquent, dans cette rencontre et ce renvoi à soi-même, il y a la garantie que ce développement c'est être rajeuni; donc il y a la beauté, je dirais d'une ère divine, si vous voulez l'appeler comme ça...

B-16

2. La **projection soit dans le passé soit dans le futur:** restant collé aux dimensions du temps, qui n'existent pas vraiment, nous perdons ce que l'instant réel peut nous offrir:

L'essentiel de notre comportement vise à ce qu'on ne soit surtout pas dans l'instant, mais soit en avant soit en arrière, dans le passé ou dans le futur...

Juste rester ici et maintenant, à ce qui se passe physiquement, à ce qui se passe émotionnellement, à ce qui se passe au plan de la pensée (parce que pour moi toutes ces choses-là ont autant d'importance l'une que l'autre, je n'en privilégie aucune), c'est probablement l'aspect d'une manifestation qui est globale de toute façon. Et à travers ça, dans cet ici et maintenant qu'est-ce qui est en train de sortir et d'émerger? Si je n'entends pas ça, je vais le bloquer, c'est toujours la tension entre la résistance qui essaie de maintenir la dualité, et c'est cette montée de l'âme, si vous voulez, qui essaie de s'exprimer.

3. La **projection dans l'autre:** autre pourrait être une personne proche, un gourou, etc.; l'interviewé donne des exemples venant de sa propre vie:

Donc, il (le formateur-gourou) n'est pas là pour dire ce qu'on doit faire, mais pour renvoyer à cet être qui est en train de se développer son propre mouvement de développement, et non pas pour lui dire: «Tu vois comme je suis bon, si tu grandis c'est à cause de moi!» Un tel comportement relève d'un leadership abusif, d'un gourou abusif.

Dans sa propre démarche, Titurel a pu voir des moments où il avait adhéré à des gourous, parce que ces derniers incarnaient des aspects négatifs de lui-même, des aspects qu'il admirait chez eux. Quand, plus tard, il a commencé à critiquer ces points négatifs chez ses gourous, il avait l'impression que quelque part il faisait sa propre critique, parce qu'il y avait chez lui-même quelque chose qui faisait partie de ses propres forces et qu'il devait aller chercher, surveiller, *parce que c'était dangereux et que là il pouvait arriver des accidents et des abus; et ce n'est pas fini, ça va se continuer, j'en suis certain.*

Le leadership charismatique fait partie du développement spirituel; chacun de nous a besoin de trouver un tel être, et ces êtres-là se succèdent, au cours de la vie: au début ce sont les parents, père ou mère, puis vient l'enseignant au primaire, qui est un gourou absolument abominable et extraordinaire à la fois parce qu'il représente ce qui est donné par un être humain à un autre être humain dans l'espoir de grandir. C'est comme ça avec le gourou, il y a comme une projection de l'âme de l'autre, et le gourou sert de réceptacle qui reçoit cette projection...

L'interviewé reconnaît avoir eu, lui aussi, dans sa jeunesse, des gourous, même de vrais gourous, comme Piaget ou Pierre Angers; et cela parce que ceux-ci représentaient pour lui, en termes humains, quelque chose après lequel il courait, donc, il y avait une projection positive, progressive de quelque chose qu'il cherchait et que ces gourous ont incarné pour lui, un certain temps.

B-17

4. **L'identification partielle:** Elle correspond à un état de dépendance par rapport à une certaine partie de la personnalité (*sous-* ou *sub-personnalité*, selon le langage de la Psychosynthèse: cette partie devient un élément fonctionnel de la personne); la proposition-antidote pour ce mécanisme-là est *l'auto-conscience au-delà des concepts*. Voici deux exemples:

Diagnostic

a) identification partielle: victime

J'ai une étudiante actuellement qui est très forte, très puissante, mentalement très organisée, et (qui) à quarante, quarante-cinq ans, est en train de découvrir qu'il y a chez elle une composante de victime, qu'elle connaissait fort bien comme adolescente et qu'elle retrouve maintenant...

b) identification partielle: sauveur

Dans ce nouveau cours (analyse réflexive), un étudiant avait vraiment des problèmes psychologiques complexes, il ne pouvait pas

Action de faire face

Ça remet en cause toute sa vie, pour examiner toute sa vie de ménage, mais en réalité ce qu'elle est en train de récupérer c'est toute sa féminité; et elle continue de faire son travail comme avant, mais avec cette espèce de fragilité, d'être capable de souffrir là où elle ne souffrait pas. Ça fait qu'il y a une sorte d'abus qu'elle ne pourra plus prendre maintenant, parce qu'elle va en souffrir, tandis qu'avant elle était assez forte pour ça.

(Ne voulant pas faire face à son problème, l'étudiant a quitté le cours.)

travailler sur lui, il fallait toujours qu'il sauve l'autre; alors, évidemment, ce n'était pas possible (qu'il reste au cours).

5. Le **transfert** et le **contre-transfert**: La position précédente nous amène au thème du transfert et du contre-transfert en éducation. D'habitude, on étudie ce thème en psychanalyse, mais le rapport éducatif est aussi, sans arrêt, un mélange de deux psychés; donc, les polarités intrinsèques à chaque personne (p. ex., dépendance-autonomie, autorité-liberté, etc.) extériorisées deviennent des forces conflictuelles qui rendent difficiles la vraie communication entre les personnes impliquées (formateur-formé):

Les conflits sont souvent des conflits de cette sorte; ils viennent de deux côtés: d'une part, il y a, chez l'éduqué (enfant – adolescent – adulte), son propre mouvement de croissance qui inclut à la fois la résistance, le blocage, la difficulté et, en même temps, ce qui, dans tout cela, est en train de se chercher; et là il s'agit encore de développer la conscience, chez cette personne-là, qu'elle soit enfant ou adulte, afin qu'elle puisse être consciente de ce qui lui arrive.

Ma position n'est pas de régler ça, mais c'est d'entendre à quoi ce conflit sert et où on va; et de l'autre côté, de savoir en quoi je suis concerné; parce que qu'un enfant soit indiscipliné c'est la moindre des choses; mais que moi je m'énerve parce qu'il est indiscipliné, ben, je suis payé pour être là, à entendre quelque chose et à travailler avec ces matériaux premiers, et voilà que soudain je vais me mettre à l'extérieur de la classe, en me disant: «Je ne peux plus!» Là il y a deux problèmes: il y a le mien que je ne connais pas et qui m'est révélé par la relation, et il y a celui de l'autre et son chemin de développement, il faut bien qu'il grandisse. Et voilà que tout ça vient se mêler.

B-18

Le concept qui sert de fondement à la connaissance intégrale de soi est celui de la *normalité*: tout ce qui nous arrive, tant bien que mal, est normal et amène quelque part.

Écoutons Titurel nous expliquer pourquoi:

Il y a un terme que j'utilise beaucoup avec moi et avec tout le monde, c'est évident que ça peut conduire à toute sorte de choses, mais pour moi ça conduit à de la compassion, et c'est la normalité. Dans une société, on a défini les choses en normales et anormales; en éducation, on a des êtres normaux et anormaux, qu'on essaye de guérir, de soigner, de classer, de mesurer; je trouve que l'on tend à la normalité des conduites humaines; et au lieu d'en faire des exceptions ou des maladies, on en fait des chemins de développement...

Cette position nous amène à une sorte de conception de *felix culpa*: heureusement qu'il y a des erreurs, pour que les gens se mettent au chemin du développement:

Quand les gens viennent me voir, en analyse réflexive, ils finissent par se trouver magnifiques de leurs erreurs, parce qu'ils savent qu'à cause de ces erreurs-là ils ont changé, ils sont transformés... Alors, ça serait une autre dimension qu'est cette normalisation, au sens de rendre

humain ce qui est humain, et de le prendre comme tel et non de vouloir le changer pour en faire quelque chose de sacré, parce qu'il est écrit dans un livre ou qu'on parle de ça.

Titurel insiste sur l'importance de la notion de normalité. Je résume ses propos:

La **normalité** fait partie de l'autre dimension, au sens de rendre humain ce qui est humain, et de le prendre comme tel, et non de vouloir le changer, pour en faire quelque chose de sacré. Comment cette normalité-normalisation se manifeste-t-elle? D'abord comme un sentiment de mouvement sans fait, d'un processus sans fait (donc d'un non-événement) qui va nous conduire dans un état nouveau; ensuite, en tant que capacité d'inclure les composantes noires de l'être humain, les composantes souffrantes et fragiles, donc en tant que capacité de rester avec l'expérience et de l'inclure. L'expression qu'on utilise beaucoup à propos est inclure ce qui était exclu; évidemment, il y a des moments de tendance à vouloir exclure, mais après un certain temps, on l'inclut comme faisant partie de son être.

Concluant les références à cette première étape de la prise de conscience d'une autre façon de se voir, je note que pour Titurel se connaître et s'accepter, c'est le premier indice de la transformation.

B-19

2. L'élargissement de la conscience:

Les références de Titurel à l'inconscient sont plutôt générales ou sous-entendues que formulées expressément; la plupart des mécanismes de défense que j'ai présentés plus haut relèvent de la zone proche du centre conscient (préconscient, inconscient transgénérationnel et collectif), mais aussi de l'ordre proprement inconscient qui, par ses niveaux inférieur et moyen, occupe la plus grande partie du champ de la conscience, en lui apportant de la profondeur. L'interviewé se réfère particulièrement à l'inconscient inférieur qui contient des activités psychiques élémentaires (instincts, besoins, etc.). Comprendre l'utilité de ces éléments s'avère essentiel pour la santé psychique de l'individu ainsi que pour sa libération de tout état maladif qui en dérive:

Personne ne peut suppléer à l'ordre des besoins qui sont dans la définition même de l'être humain; sauf que les mécanismes qui sont mis en place pour les satisfaire peuvent varier en fonction de l'âge, des circonstances, des accidents de parcours. Et là il y a une différence essentielle entre celui qui regarde, le témoin, l'observateur, le Je, le soi, mais un soi personnel, de la personne qui va être capable graduellement d'être libre; et quand je dis libre, ça veut dire être aussi libre de faire la même chose, mais en toute conscience, ce qui n'est pas du tout la même chose que de le faire d'une façon automatique.

Grâce à l'actualisation du *Je*, centre insaisissable de la conscience, la personne comprend le sens de ces mouvements souterrains et apprend à les canaliser:

Une partie de mon travail consiste à amener les gens vers ce qu'on va appeler Je, cette espèce de témoin intérieur qui peut être présent à tout ce qui arrive comme ça arrive, et à comprendre

ce qui enclenche ces mouvements, d'où ils viennent ces mouvements, comment ils sont utiles à la personne, à quoi ils servent fondamentalement, pour que la personne puisse prendre en charge au moins les besoins qui sont présents...

Mais l'actualisation du *Je* constitue une autre *inconscience*, puisque, avec elle, on échappe à la dualité consciente (sujet-objet). Donc, elle est présence, perception immédiate, information intérieure, non réflexive et non raisonnée. Cette présence-inconscience devient de plus en plus efficiente au fur et à mesure que la convergence entre les deux pôles de la personne (le *Je* et le *Soi*) devient plus grande. J'ai déjà mentionné que, pour Titurel, le *Soi* est un *instinct fondamental*, une source de vie qui déborde d'elle-même, sans faire de calculs ni s'embarasser de scrupules.

B-20

3. L'énergie volitive et le primat de l'action:

La saisie des contenus de la conscience, tant conscient qu'inconscient, ne peut pas être une force libératrice, si elle n'est pas accompagnée d'un acte de volonté. Définissant son travail, Titurel a senti le besoin d'expliquer tout de suite que l'éveil de la conscience, auquel il invite ses étudiants, est principalement un appel pour ce *que, dans les secteurs* où il est, *on appelle la volonté, c'est-à-dire la capacité de choisir*. De même, quand il soutient que le *SOI* doit devenir un objet de curriculum, il précise que cet objectif porte le nom de *volonté*:

Je trouve que c'est un discours nouveau, aujourd'hui, en dehors des contextes d'enseignement de la religion, de dire que cette réalité essentielle doit être là; il faut travailler sur la volonté, à l'école; mais la volonté au travail c'est actuellement «les jeunes ont besoin de faire des efforts, pour...». Ce n'est pas de cette volonté, mais d'une espèce de volonté qui est une propriété de la conscience et qui choisit de s'orienter vers ses valeurs les plus essentielles, et qui nous dirige; alors ça, c'est cette volonté-là, et il y a de la place pour travailler dans ça.

D'ailleurs, cette réalité essentielle qu'est le *SOI* se définit comme un instinct, une tendance profonde vers l'accomplissement de l'être, une énergie, donc, de nature proprement volitive. Cependant, son actualisation ne se fait pas toujours automatiquement, mais elle a besoin d'une application effectuée tant au cours de diverses occasions offertes par l'expérience personnelle que par un entraînement à travers certaines méthodes et techniques. Titurel décrit lui-même ces deux approches:

Je le fais par des méthodes qui sont beaucoup de la plongée dans l'expérience personnelle, de l'utilisation de la symbolique, beaucoup, parce que c'est, pour moi, l'instrument qui parle plus. C'est le langage intérieur qui permet à la personne d'aller recontacter ce qui se passe à l'intérieur d'elle-même, dans sa réalité profonde, dans la mesure où le symbole nous amène à contacter cette autre partie de soi qui n'est pas connue de la pensée logique, rationnelle, et de la personnalité qui a déjà mis en place tout un paravent social qui permet de négocier avec une société, de se valoriser. Mais il y a toute une dimension de l'être qui est là.

Ces méthodes se développent en toute une série de techniques et d'exercices qui servent à l'actualisation de l'énergie volitive; plus précisément, elles visent à ce que les étudiants participant au cours s'engagent dans le processus qui les amènera à la dimension cachée de leur être et à la réalisation de soi. Cette dernière est possible, parce que la force qui la guide est déjà présente à l'intérieur de la personne, elle est donc ontologiquement donnée, et non pas à créer. Cette position nous amène à concevoir le rôle et les possibilités de l'intervenant (prof, éducateur, thérapeute) d'une manière qui se trouve être à l'opposé du modèle actuel:

B-21

Pratique ordinaire	Pratique psychosynthétique
Les pédagogues tendent souvent à croire qu'ils ont la responsabilité de développer quelque chose chez un être humain; donc, ils passent leur temps à fabriquer des instruments pour obliger leurs éduqués à se développer comme eux l'avaient programmé...	<i>Je ne pense jamais (comme ça), dans la pratique, je ne (me) sentirais pas (si) prétentieux, et je refuse de faire quelque chose comme ça, parce que c'est à l'intérieur même de l'être humain qu'on trouve ce processus naturel qui mène à faire ça.</i>

La position de Titurel, sur ce point, est bien claire:

Ce n'est pas sur le pédagogue qu'on peut compter pour ça, c'est sur l'être qui est devant soi; et c'est dans la confiance fondamentale à cet instinct, à cette force innée, cet élan vital, si vous voulez l'appeler ainsi, à cette forme de vie, cet émergé, ce Dieu, peu importe, qui est là, devant soi, quelque chose (à développer), (que le développement se fait). Et le rôle de l'éducateur, c'est d'être présent à cette force-là, et de l'entendre, de la soutenir, de parler dans cette direction-là, de façon à ce qu'il (l'être en développement) puisse se réaliser.

Le développement de la conscience signifie actualisation de sa volonté d'être guidée par elle-même et pas du tout augmentation de son autorité sur l'autre. Le concept qui exprime au mieux cette attitude s'appelle neutralité; cette attitude n'est guère indifférence ou manque de compassion, mais signifie un respect absolu pour l'autre:

Je dois être dans un rapport d'aide neutre. Si je décide, moi, ce que je veux que l'autre soit, je ne suis pas neutre, je suis en train d'influencer son développement. Je comprends qu'en français, en mathématiques, je ne suis pas neutre, je veux qu'il sache lire, et je vais donc influencer son comportement pour qu'il sache lire. Mais si un être est timide, je vais décider,

moi, que je ne veux pas qu'il soit timide? Là, on mêle les cartes, ça n'a pas de sens. Ou si quelqu'un est très extraverti, je vais dire: «Dans ma classe je ne veux pas de ça»?

4. L'unification par le *Je* et la maîtrise de soi:

Cette étape constitue la suite logique de la précédente: la connaissance de soi et l'actualisation de la volonté conduisent à une maîtrise de soi qui n'est ni la domination de la conscience par sa partie rationnelle, ni sa décomposition à cause de l'opposition ou même de la guerre entre les parties; la maîtrise résulte du degré d'unification de la personne, et cette unification s'avère possible grâce à l'actualisation du *Je*, appelé pour cette raison *centre unificateur interne*. Donc, l'unification de la personne est une opération qui part de l'intérieur; elle commence avec la décision que prend l'individu de se voir comme une totalité et d'intégrer, dans la vision de lui-même, tous les éléments de sa conscience, même ceux qu'il se décide à abandonner afin de se développer davantage. La *déculpabilisation* est une étape indispensable à tout processus d'unification des états multiples (consciences particulières, subpersonnalités) de la conscience.

B-22

Non seulement les situations pathologiques, mais les fonctions de base de la conscience s'opposent entre elles-mêmes, tout en servant à l'unité de la personne. Titurel appelle ce phénomène *normalité*, désignant ainsi l'équilibrage des fonctions de la conscience, lesquelles, au nombre de six (quatre avancées par Jung: sensation, émotion, pensée, intuition, et deux encore, l'imagination et l'impulsion; cf. le modèle fonctionnel de la conscience) opèrent autour de l'axe central de la conscience-volonté (*Je*). Se rendant compte du fait qu'il n'avait pas suffisamment parlé, dans l'entrevue, de ce schéma, Titurel m'a indiqué qu'il se préparait à écrire un texte qui porterait directement sur ces composantes; et comme ces fonctions sont véhiculées par l'organisme, il m'a expliqué qu'il voudrait tout d'abord faire comprendre qu'il y a une composante corporelle dans ce modèle:

La première présence est au corps, dans sa capacité de centration, de respiration, de relaxation, de sensorialité; c'est vraiment la première chose; et puis dans sa dimension émotionnelle, parce que les rapports sont toujours émotionnels... avec les caractéristiques du mental dont on a parlé, les processus qui sont là, la métacognition, avec les désirs, les besoins profonds. Tout le monde est cette personnalité, ce personnage, disons, à travers lequel on joue notre vie quotidiennement. L'intuition, cette autre possibilité de savoir qu'on a de l'imagination, de la symbolique; on est tout le temps dans une symbolique, parce que tout ce qu'on dit du monde n'a rien à voir avec le monde; ça a à voir avec cette espèce de fantaisie qu'on s'est fabriquée de ce

monde-là; on interagit avec ça. C'est autour de ça que je sens qu'on a besoin maintenant de travailler.

Sans la présence équilibrante du *Je*, les fonctions ci-dessus courent le risque de virer à autant de fausses identifications, comme le font déjà les identifications psychologiques présentées plus haut, ou les identifications à des appartenances diverses (religieuses, idéologiques, épistémologiques, politiques), à des *papes* de toute provenance, au dire de Titurel. Dans le cas de telles *paupérisations* et *gourouisations*, le remède serait une attitude de *désidentification*, qui s'exprime à travers une série de renoncements et de *lâcher-prise*; l'exemple relève toujours du principe de l'acceptation de la souffrance physique et émotionnelle:

On peut se sentir très mal, émotionnellement, physiquement, et, en même temps, être bien dans le mouvement qui est en train de se faire; c'est pourquoi, je dis aux gens de mon cours qu'à un certain moment, du moins, on peut entrer dans un certain nombre de souffrances, de douleurs avec une sorte de sourire. Le sourire a à voir avec le centre, et la douleur avec la manifestation qui est en train de se faire. Je me souviens d'avoir passé un hiver profondément dépressif, dans la noirceur, dans la partie de moi vulnérable, fragile. J'avais été opéré; en allant à l'hôpital, je me laissais vraiment vivre l'expérience d'être à la merci, comme ça. C'est évident qu'il y a une souffrance de ce côté-là, mais, en même temps, il y a quelque chose d'extraordinaire: pas obligé de contrôler, de tout faire. Ça c'est comme une autre partie de l'être humain. Je vois ça chez certains de mes étudiants, l'exemple que je prenais tantôt, une femme vulnérable qui souffre de ce qui est gros dedans, la traite vulgairement. Extraordinaire! Mais, avant, elle ne souffrait pas. Alors, c'est dégueulasse!... Comment être capable de ne pas recevoir cette beauté-là!

B-23

5. L'ouverture au *superconscient* et la pédagogie de la présence:

L'unification de soi par l'actualisation de tous les facteurs de la conscience s'accuse de plus en plus, au fur et à mesure que les deux pôles, le personnel et le transpersonnel, le *Je* et le *Soi* se mettent en communication permanente. Cette mise en relation devient non seulement cause d'équilibre entre parties et fonctions de la conscience, mais aussi une source d'épanouissement et de créativité pour la personne tout entière. C'est ainsi que la personne accède à la super-conscience spirituelle qui est connaissance immédiate et volonté de réaliser automatiquement ce que le sujet saisit comme *vérité de l'instant*. À la suite de la Psychosynthèse, Titurel appelle cette conscience supérieure *présence*, et il en fait la notion fondamentale de sa théorie et de sa pratique éducatives; on dirait même que sa pédagogie prend le caractère d'une **méthodologie de la présence en éducation**:

Un concept qui est au centre de la pédagogie que j'essaie de faire actuellement, c'est le concept de présence: qu'est-ce que la présence en éducation, qu'est-ce que la présence en relation d'aide, et la présence à une personne, et la présence au Soi? Ça demande, de la part de l'éducateur, une sorte de présence: une présence non verbale, une présence verbale, une présence contextuelle et situationnelle, parce que les choses parlent autant dans les mouvements des personnes, dans la structuration même des situations que dans ce que les gens disent ou ne disent pas; et ça a besoin d'être entendu, ça a besoin d'être supporté... Ce n'est jamais nommé ça, en éducation; on nomme ça en thérapie, en éducation jamais. Je pense que je suis le premier à le dire...

Bien entendu, la présence au *Soi* est la condition de toute une série de présences qui vont selon un ordre ascendant; la prise de conscience de ce qui se passe à l'intérieur de soi-même serait le premier degré:

Être capable d'être présent à soi-même et de faire se réaliser tranquillement cet être qui est là...; et il va toujours changer comme processus. Ça, c'est la première condition de présence, c'est donc une présence à soi-même qui est présente; ma conscience devient présence, pour voir de quoi il est profondément question en moi à chaque instant...

B-24

La présence est *présente* à toute opération de désidentification, puisqu'elle n'a rien à voir avec un processus de réduction de la personne à un principe idéal posé arbitrairement d'avance par n'importe quelle autorité extérieure; elle a plutôt affaire avec un mouvement d'intégration de tous les éléments présents à la conscience, à un moment donné de son existence. L'intégration se fait donc par une sorte de présence à l'instant: *un concept que je dis beaucoup c'est la présence à l'instant, c'est-à-dire que la vérité est quelque chose qui se passe dans chaque instant...*

Une telle position aurait des conséquences importantes et même subversives pour nos comportements professionnels et personnels, Titurel en est conscient et il le souligne: pas de vérité par des recettes données une fois pour toutes, destinées seulement à nous sécuriser:

Comportement ordinaire	Comportement selon la présence
<i>L'essentiel de notre comportement vise à ce qu'on ne soit surtout pas dans l'instant, mais soit en avant soit en arrière, dans le passé ou dans le futur.</i>	<i>Juste <u>rester ici et maintenant</u>, qu'est-ce qui se passe physiquement, qu'est-ce qui se passe émotionnellement, qu'est-ce qui se passe au plan pensée. Pour moi, toutes ces choses ont autant d'importance l'une que l'autre, je n'en privilégie aucune. C'est probablement juste un aspect d'une manifestation qui est globale de toute façon.</i>

Mais être présent à soi constitue aussi un préalable à la possibilité d'avoir une présence à l'autre. Titurel rejoint ici Gérard Artaud qui voit chez l'éducateur un mécanisme empêchant un autre être humain, l'éduqué, de devenir ce qu'il est profondément, du seul fait que l'éducateur n'a pas atteint son être profond. Donc, l'éducateur est témoin de sa propre lutte et de la lutte que lui impose l'étudiant comme corollaire de son processus de croissance... On trouve ici une partie importante du rapport à l'unification qui se fait dans cette lutte développée entre ce qui se manifeste de la part de l'éduqué et l'éducateur lui-même, qui est là avec des mélanges constants de frontières; et tant qu'on n'a pas réussi à clarifier ses propres frontières, on ne peut aider quelqu'un à clarifier les siennes. Bien entendu, l'autre a son travail à faire, mais cela suppose, de la part de l'éducateur, cette espèce de regard, cette espèce de présence dont nous avons parlé. Et l'interviewé ajoute:

Je suis en train de décrire une double présence: présence à soi et, je dirais, à ce qui en soi est en train de s'exprimer, et présence à l'autre et à ce qui dans l'autre est en train de s'exprimer.

B-25

Tout se joue dans la nature de cette double présence à soi et à l'autre; il s'agit d'un rapport simultané: en même temps qu'il se passe quelque chose dans mon rapport à l'autre, je suis renvoyé dans mon rapport à moi-même:

Dans cet instant de rencontre, je vis quelque chose qui me retourne à moi-même et qui me permet de savoir où je suis dans ma vérité, dans le monde, où je suis grâce à cette rencontre-là; et je suis donc renvoyé à mon propre développement.

Le concept de présence à soi et à l'autre, dans la rencontre *éducateur-éduqué*, pose le problème de la maturité de l'homme adulte. Voici un résumé des propos de Titurel:

Selon la Psychosynthèse, la maturité des adultes n'est jamais atteinte; c'est un mythe de croire le contraire, c'est une illusion. En réalité, c'est un développement que l'éducateur adulte doit faire en même temps que l'éduqué fait son propre cheminement vers la croissance. Certes, on n'aura pas le même développement. Mais les éducateurs s'illusionnent souvent sur leurs possibilités; en tant qu'enseignants ou parents, ils se croient parfaits, ils pensent avoir atteint leur complet développement. Sans aucun doute, c'est parce qu'on est respectueux de la nature humaine qu'on s'imagine qu'elle est parfaite. En fait, la nature humaine est dans la dualité, dans la noirceur et dans la lumière; elle a toutes les caractéristiques, il ne lui en manque aucune, des horreurs extrêmes jusqu'aux vertus les plus grandioses. Sous prétexte de ne pas troubler ses enfants, de ne pas leur faire tort, on se définit comme parfait. Or, en se prétendant

parfait, on donne aux enfants un modèle d'extrême dualité; par contre, s'accepter tel qu'on est, avec ses imperfections, c'est accepter l'autre dans cette même humanité.

Donc, il n'y a pas d'éducateur parfait. Par conséquent, dans la rencontre avec l'autre et dans ce renvoi à soi-même, on a la garantie qu'il y a un développement, un rajeunissement; on a affaire à la beauté d'une ère divine, si on veut l'appeler ainsi; autrement, on aura l'horreur d'une petite mécanique qui prend fin. Titurel conclut:

Je dis à mes étudiants: «Si vous avez exclu ça de votre conscience, c'est parce que c'était insupportable; et quand vous allez le mettre dans la conscience, ça ne sera pas plus supportable qu'avant; sauf que vous allez l'inclure comme faisant partie de vous, parce que maintenant vous êtes capable de l'inclure, mais à l'âge de deux ans vous n'étiez pas capable de l'inclure ou à l'âge de six mois.»

Il y a d'autres exemples qui vont dans le même sens:

- **La présence en tant que qualité d'écoute:** être présent dans cette rencontre avec l'autre (élève, étudiant, patient) signifie, pour un éducateur, être capable de lire les comportements de l'autre et entendre ce qu'ils disent:

Je ne peux pas prendre les comportements qui me sont donnés au pied de la lettre, mais je dois les prendre comme une manifestation de quelque chose d'autre; et ça amène, dans le problème de la discipline, par exemple, la résolution des conflits, où ce qui est dit dans les comportements n'est pas nécessairement ce qui est cherché par l'être; et si la réponse va dans le comportement, alors là il y a comme une absence d'écoute.

B-26

L'écoute distingue alors la pédagogie ordinaire (behaviorale, comportementale) d'une pédagogie qui se fait suivant la Psychosynthèse:

Pédagogie behaviorale: pas d'écoute	Pédagogie psychosynthétique: écoute
<i>La pédagogie contemporaine (behaviorale, comportementale) cherche à établir des contrats avec l'enfant pour qu'un geste s'arrête, alors que si derrière ce geste-là la demande est, par exemple, la possibilité de choisir; si la réponse ne vient pas dans l'ordre de la demande, il n'y a pas d'entente, et la personne ne peut pas faire son pas de développement. Elle est comme renforcée dans ses résistances et ses contraintes, plus que dans la libération de ce qui cherche à voir le jour.</i>	<i>L'éducateur, pour moi, doit être <u>à l'écoute du soi</u>, c'est-à-dire du jeu de la personne, ce que cette personne, dans son rapport à moi, est en train d'exprimer de ce qu'elle cherche à devenir, et qu'elle n'est pas capable de devenir.</i>

- **Le miroir:** Une autre manière de se représenter et d'appliquer l'attitude de présence est le *miroir*:

Il y a là quelque chose à nommer qui est absolument essentiel; et il y a un autre rôle qui est essentiel, c'est le miroir; c'est la présence toujours, mais c'est celui du miroir; c'est celui de renvoyer à un être l'image de ce qu'il est, la réalité de ce qu'il est; et ça, ça demande une présence, une attention, pas pour résoudre des choses, juste pour renvoyer: on devient ce qu'on est par le miroir. On utilise le terme, en Psychosynthèse, de «centre unificateur externe»; c'est dans la mesure où l'éducateur est un centre unificateur externe que tranquillement l'éduqué se construit un centre unificateur interne, c'est-à-dire le changement du miroir.

- **La présence au SOI englobant ou l'éducateur-canal:** la réalisation la plus haute de la présence est celle qui se réfère à l'Autre, c'est-à-dire au SOI dans lequel baignent tant l'éducateur que l'éduqué; s'abandonner à lui, c'est être présent à soi et à l'autre. Comme éducateur, remarque Titurel, ...

Si je suis dans un rapport avec un étudiant, ce n'est pas moi qui décide, et ce n'est pas lui qui décide, c'est cette force fondamentale qui est là, qui est en train de faire le vrai choix de où va aller la conscience. Ça me libère, moi, comme enseignant, parce que je n'ai pas à savoir ce qui est bon pour un enfant, mais j'ai à entendre ce qui semble se manifester. Ce n'est pas lui non plus qui est en train de dire, mais, à travers son comportement, est en train de se pointer cette spiritualité qui est ce devenir l'Être; et chez moi ça va être pareil.

B-27

L'émergence de cette ambiance-Être, qui ne se doit exclusivement ni à l'un ni à l'autre des deux facteurs en rapport (éducateur-éduqué, etc.), et qui fait de ces deux un sujet vivant, facilite l'acte éducatif, parce qu'elle libère l'éducateur de toute responsabilité et l'éduqué de toute obligation. Le même principe vaut pour la relation d'aide: en thérapie, c'est le SOI qui guide; ce n'est pas l'analyste qui décide d'aller vers telle ou telle direction, pour guérir. À vrai dire, la guérison, souhaitable sans doute, n'est pas l'essentiel pour le développement de la personne; l'essentiel est l'attente de *ce qui vient*.

Un autre exemple de la présence du SOI est celle qui apparaît souvent lors de l'animation d'un groupe, où l'animateur n'intervient pas pour modifier quoi que ce soit, mais il évolue en même temps que le groupe, tout en l'aidant à former un *sens groupal*:

Quand je vais animer un groupe, il y a des moments où quelque chose se construit dans le groupe, et souvent (après) une demi-journée, une journée, une fin de semaine (on) se dit: «Voilà, les propos de Soi de ce groupe c'était ceci!» À ce moment-ci, dans ce groupe, se soignent des abus; parce que c'est comme si le groupe était une personne qui avait lui aussi son inconscient

et sa dualité à porter et que tranquillement cette dualité s'exprime à travers ses membres pour aller se compléter et permettre ça...

La seule chose que l'animateur peut faire, dans ce type de travail, est de se laisser devenir une sorte de *canal* qui permettra au *SOI* d'intervenir pour construire le soi groupal; les résultats de cette coopération au processus de l'évolution deviennent plus apparents quand le groupe dispose de plus de temps pour être ensemble:

Quand je passe une fin de semaine avec un groupe, je vois se construire ça devant moi, ce n'est pas moi qui... J'avais mon thème, ma direction de travail, mais indépendamment de ça, il y a quelque chose qui, à travers le groupe, est en train de se faire, et les membres du groupe ont concouru à ça et c'est quelque chose qui est porté par cette communauté-là; ça s'appelle le soi du groupe qui est en train de choisir les propos de ce groupe-là; et les gens évidemment retrouvent leurs propos personnels en faisant ça. Ça c'est quelque chose qui est à écrire. On commence à peine à nommer ces choses-là, et ça défie toute forme d'animation de groupes qu'on a eue jusqu'à maintenant.

B-28

B.3.3 La modélisation de la présence

Telle est l'importance de la notion de *présence* que Titurel l'identifie avec celle de la pédagogie:

Ça replace la pédagogie dans un certain art d'être présent à ce qui cherche à se passer devant soi, et à créer des conditions qui vont rendre possible ce déploiement. J'aime beaucoup la notion de déploiement, parce que ça ne s'arrête jamais.

La présence est objectif et méthode à la fois. Pourtant, comme toute chose qui se forme progressivement, en déploiement, elle a besoin de certains moyens, de certaines techniques qui facilitent le processus. La Psychosynthèse dispose de quelques moyens pédagogiques précis qui s'accordent bien avec sa vision théorique. La plupart de ces moyens, connus par la littérature, s'appliquent à des groupes qui se forment à cette discipline, mais ils sont transférables dans tout système éducatif, et même dans le niveau supérieur où se fait la formation des enseignants.

Titurel reconnaît le besoin de recourir aux techniques, parce qu'on ne peut pas en faire fi, parce qu'on est quand même des êtres matériels, et les choses se passent à travers une matérialité. Il précise, pourtant, qu'il faudrait...

prendre de bonnes techniques pour faire ça, de bonnes choses. Alors, on n'est plus du tout là, il faut ralentir, il faut ramener les gens à leur expérience de l'existant. Il faut aller chercher les différences au lieu d'essayer de les aplanir; il faut renvoyer les gens à la respiration, couper les

blâmes, tout ce qui renvoie à l'extérieur des personnes. Ce sont d'autres principes d'animation qui nous amènent à essayer d'entendre, d'entendre...

Selon cette citation, de bonnes techniques seraient celles qui facilitent l'émergence du contexte spirituel par la prise de conscience de l'existence (expérience de la conscience), l'unification par l'intégration des polarités et des dualités de toutes sortes, par l'installation de la paix intérieure et l'intériorisation en général, par la respiration, l'exercice à l'écoute, etc. Mais Titurel ne se réfère pas expressément aux techniques qu'il utilise; à un endroit de l'entrevue est nommée occasionnellement la visualisation comme technique qui se pratique dans les ateliers. Pourtant, on pourrait déduire que l'interviewé recourt à des techniques de méditation, du développement de l'énergie volitive, etc.

B-29

Les pratiques et les techniques font-elles partie du jeu de l'émergence du Soi ou sont-elles de simples moyens? En d'autres mots, arrive-t-on à cette émergence en épuisant le pouvoir/savoir inhérent aux techniques, ou par la seule attitude de présence de celui qui est derrière la technique? La question porte sur le rapport souvent mal équilibré entre *savoir faire* et *savoir être*; la réponse de l'interviewé, délibérément nuancée, va vers la deuxième possibilité:

Pour moi, ce n'est pas tellement la (première possibilité), mais la façon d'être au bout de cette technicité-là. C'est ça qui peut transcender la technique; c'est dans l'attitude et la présence de celui qui est derrière la technique; parce que les gens avec qui on est en relation sont médiatisés par la technique, mais ils sont en relation avec un être humain. Et on revient constamment à cette notion d'écoute; c'est la profondeur où un être humain peut descendre qui détermine la profondeur où l'autre être humain va être à la fois attendu et il va descendre. Ce que j'observe avec une technique donnée, quelqu'un qui a fait un travail sur soi et quelqu'un qui n'a pas fait ce travail sur soi, on n'en obtient pas les mêmes résultats, simplement parce que la technique, d'après moi, peut aider, mais elle ne peut pas faire ce qu'elle n'est pas capable d'atteindre.

Il doit donc y avoir un degré de conscience qui se développe au sein d'un certain groupe; autrement, on ne peut pas expliquer comment il se fait que les gens qui y participent se mettent tout à coup à dire des choses étonnantes:

Ils parlent de ça dans ce qui vient de commencer; et le degré de conscience qui est dans un certain groupe, comment il se fait que les gens vont tout à coup se mettre à parler de choses tout à fait ahurissantes, dans ce qui a déjà commencé. Je pense que si on ne regarde pas du côté de l'animation, on ne peut pas comprendre s'il n'y a pas eu un contexte, un espace psychologique

qui a été créé, ça prend un animateur pour le créer; à partir de ce moment-là, ils divergent dans ça...

De sa part, l'animateur devient le *canal* de la présence du *SOI*, opérant comme un facilitateur qui, même au niveau d'une technique d'animation donnée, dispose d'innombrables possibilités d'intervention créative:

Tout ce que l'humanité peut, on peut l'imaginer qu'il va diverger jusqu'à la limite où l'animateur est capable de la recevoir, ou encore quel groupe est capable de la recevoir, parce qu'il est possible que le groupe n'ait pas encore assez développé de choses pour laisser continuer n'importe quoi, et des participants vont être trop menacés. À ce moment-là, ils vont couper eux-mêmes là où ils savent qu'ils ne pourraient pas être entendus.

Par conséquent, c'est la qualité de la présence à soi de l'animateur lui-même qui déterminera la qualité de l'intervention; Titurel en témoigne à titre personnel:

Ce que j'observe dans mon expérience à moi – et ce n'est pas fini, il faut que ça continue – c'est qu'au fur et à mesure que je descends en moi, que je fais du travail sur moi, en thérapie, en session de formation, en réflexion aussi, parce que ça fait partie du travail, retour sur soi individuel, plus je découvre des dimensions de moi, plus je vais m'ouvrir à mes étudiants, qui m'amènent de plus en plus de choses dans un groupe; parfois c'est dans des situations..., on ne prévoirait pas qu'ils vont le faire...

B-30

• Deux exemples d'application concrète

1. Les trois niveaux de présence: exemple d'une modélisation

Avec un collègue (qui avait déjà établi cette modélisation), Titurel a développé un modèle d'intervention basée sur le concept de présence; ce modèle paraît utile parce qu'il aide les étudiants à trouver ce qu'ils peuvent faire s'ils se trouvent dans une relation d'enseignement ou d'aide. Le modèle opère à trois niveaux. Je résume:

- * Il y a d'abord un premier niveau qu'on appelle niveau de compétences, des savoir-faire, des comportements: tel enfant a tel comportement, tel professeur a telle intervention, telle stratégie, etc.; là-dessus on agit directement, c'est l'ordre technique. On a besoin de cet ordre technique, autrement on ne sait pas quoi faire quand on est dans une situation d'aide ou dans une situation de classe. Mais souvent on reste là; et les gens passent leur vie à déployer l'appareillage technique et ignorent les niveaux suivants.
- * Le deuxième niveau est celui des rôles et des rapports avec les personnes; quand l'un est étudiant et l'autre professeur, ces deux personnes sont dans un rapport *étudiant-professeur*; et même si elles disent: *Non, non, ce n'est pas vrai, on est seulement dans un rapport où l'un sait et l'autre ne sait pas, où l'un a le pouvoir et l'autre ne l'a pas, ou les deux ont le pouvoir mais l'exercent différemment*, même alors il est intéressant de

regarder ce qui se passe dans un rapport de rôles. Il se passe probablement un tas de choses, entre autres, la question du transfert et du contre-transfert, le rapport de pouvoir, et d'autres choses qui viennent surdéterminer la relation. Par exemple, je suis adolescent et je me trouve devant un prof; puisque je suis dans mon rôle d'ado, j'attaque ce type sûr de lui-même parce que je sens le besoin de m'opposer, de m'affirmer; je prends donc le droit de lui demander de faire pour moi le mur auquel je vais me heurter. Si le prof refuse ce rôle, il sera comme n'importe qui, et l'adolescent ne rencontrera jamais quelqu'un qui se trouve dans son rôle. De même, si on a affaire à un médecin, on s'attend à ce qu'il tienne son rôle de médecin; s'il parle de la pluie et du beau temps, etc., il n'est pas dans son rôle, l'autre ne peut pas avancer, ne peut pas fonctionner dans son rôle de malade, rôle qui pourrait l'amener à lui dire des choses qu'il ne dirait pas autrement. C'est pareil en éducation. Alors, il y a ce rapport de rôles.

B-31

- * Troisième et dernier niveau de rapport: celui de l'être; il s'agirait de deux êtres humains qui sont en devenir, en rapport; ils sont tous les deux en train de faire un bout de chemin. Bien sûr, ces deux bouts de chemins ne sont pas les mêmes parce que les deux êtres n'ont pas la même place, les mêmes limites, les mêmes difficultés dans leur développement respectif. Pendant que l'éducateur exerce sa patience, l'éduqué va peut-être s'entraîner à devenir autonome. Donc, chacun est en train de jouer son propre rôle; où cela ne se fait pas, il n'y a pas de développement, et les choses tournent en rond, puisqu'on n'a pas appris cela à l'école ni à l'université, ni à l'âge de quarante ans. *C'est dans ce contexte-là, conclut l'interviewé, que je situe cette question de spiritualité.*

2. Description d'un cours: effort d'opérationnalisation

L'année de l'entrevue (1995), Titurel donnait un cours *d'analyse réflexive*, en collaboration avec un de ses collègues; tous les deux ont développé cette forme de travail que lui trouve de plus en plus passionnante. Voici comment s'y passaient les choses:

Il n'y a plus de contenu, d'exercices de développement, de rien; les gens amènent une expérience de vie; une expérience qui s'est passée dans une journée, une demi-journée, dans cinq minutes, avec un enfant, un adulte ou avec un confrère. Les participants arrivent avec une description de leur expérience, ils mettent ça sur la table, et c'est tout, il n'y a rien d'autre. Si on faisait ça dans une salle d'école, à peine on le dirait et ça tournerait au vinaigre; les gens se passeraient aux hachoirs, se jugeraient, se massacreraient, ils ne voudraient guère présenter de telles choses. Mais dans ce cours-là, en deux ou trois semaines, il y a une espèce de contexte qui se crée et qui fait que les gens se mettent à se dire des choses. Il y a tant de profondeur que les gens se dépassent, ils ne se sont jamais eux-mêmes entendus parler comme ça, jamais ils ne se sont laissés écouter des choses comme ça. Et ils deviennent émerveillés, en substance du fait qu'on puisse être comme on est. On joint par là la métaphysique, le droit d'être dans son essence, avec toutes ses limites et ses forces, ainsi que le pouvoir de construire à partir de cette expérience, sans que des jugements soient portés, sauf une admiration seulement pour le processus. Chaque participant y va à sa vitesse, le cours est actuellement de trois à quatre heures par semaine. Il est surtout un endroit

d'échanges, parce qu'après les informations et exercices du premier soir il y a chaque fois deux personnes qui présentent; on discute avec eux, on laisse se créer un échange, dans certaines conditions, et voilà qu'une magie s'installe qui est absolument extraordinaire. Les jugements disparaissent, l'accueil se répand, ils y trouvent un appui de plus en plus grand, et il y a des participants qui, après le cours, décident de ne plus s'arrêter, de continuer le travail entre eux.

L'exemple tiré de cette expérience est celui de l'étudiante-victime qui, à travers l'analyse réflexive et les autres procédés du cours, est arrivée à mieux se connaître, après avoir réussi à intégrer dans son état actuel tous les éléments de sa personnalité qu'elle ignorait jusqu'alors, mais qui étaient à l'origine de ses problèmes.

À un point de l'entrevue, Titurel admet que le contenu et les objectifs du cours ne sont pas explicitement clairs et compréhensibles pour tous les étudiants; d'où le phénomène d'avoir des étudiants qui parfois sont surpris et réticents:

Là, c'est plus problématique, parce qu'il y a des gens qui ne savent même pas que je travaille là-dessus; ils viennent faire l'analyse des tâches pédagogiques, et ça fait maintenant trois ans que je donne ces enseignements... Cette année, quelqu'un avait beaucoup de résistances au début, en disant: «Qu'est-ce que c'est que ça? Pourquoi on travaille là-dessus? Il me semble que les réponses sont simples!» Mais, à la fin, je l'ai vu commencer à bouger. Et les autres, je dois le dire, certains avec plus de résistance parce que, dans certains cas, ça prend quelques semaines, quelques mois, avant de se soumettre. Mais moi je n'ai pas besoin qu'ils parlent; s'ils ne parlent pas, c'est eux qui ne parlent pas; ce n'est pas parce qu'on parle, qu'on change dans la vie... Certains sont juste présents et entrent dans cette expérience-là, et ils se voient transformés; je le sais dans leurs évaluations que ça a bouleversé des choses chez eux...

B-32

B.4 Les difficultés de l'approche et leur dépassement

L'interviewé mentionne une série de difficultés, plus ou moins graves, auxquelles il fait face dans son effort d'appliquer la Psychosynthèse au niveau universitaire; souvent, dit-il, les problèmes sont tels que le doute l'emporte, les peurs guettent, on se sent au bord du gouffre; dans une situation pareille, l'essentiel est de ne pas abandonner l'effort. Voici les difficultés les plus importantes.

- *Réticences des milieux académiques*

Titurel ne cache pas ses sentiments quant à sa collaboration avec ses collègues, à cause de ses idées et de ses positions:

Ce qui est toujours difficile au niveau universitaire, c'est quand on tient ce langage-là. Imaginez-moi en train de faire une conférence à l'amphithéâtre de la cité universitaire, à toute la communauté universitaire! Si je n'ai pas reçu une balle encore, je vais la recevoir bientôt.

C'est comme des discours qui pour beaucoup de monde sont aberrants, rien à voir avec la science, etc. Eh ben, je pense qu'on perd beaucoup dans ça.

En fait, il s'agit de deux discours pédagogiques complètement opposés:

On parle d'horaires, de productivité, d'excellence, de toutes sortes de choses, je ne sais pas c'est quoi ce langage-là, et je ne sais pas ce qu'il a à voir avec le développement des êtres humains... Il y a une telle distance entre le contenu et le discours!

Conséquence inévitable de cette situation: le retrait de l'interviewé de la vie académique:

La seule place où je ne veux pas parler, c'est chez mes collègues ici. Je ne vais plus dans les congrès, je ne veux pas parler de ça, je ne veux pas échanger là-dessus. C'est un autre discours et je ne vois pas la place de mon discours...

Pour les mêmes raisons, Titurel se montre extrêmement critique envers les pratiques actuelles de recherche:

Cette espèce d'être aseptisé, qu'on appelle le chercheur universitaire... c'est de la foutaise, ce n'est pas possible, parce que c'est dans ça qu'on croit comme être humain. On pourra le transposer sur la nature, peu importe, mais il y a quelque chose qui appelle à l'intérieur de nous, et c'est dans le rapport avec l'extérieur qu'on entend un appel profond et qu'on va pouvoir le suivre.

Il reconnaît pourtant que le fait d'être près de la retraite facilite sa rupture avec le langage et la mentalité universitaire: *Évidemment je suis un vieux prof; si j'étais un jeune prof, je ne pourrais vous dire ce que je dis là, parce que je serais obligé de dire, si je veux conserver mon emploi, il faut que je fasse ceci.*

B-33

- Crise de valeurs, crise de l'humanité:

- a) à l'intérieur des universités:

Il est bien connu que les rivalités et les *compétitivités* développées entre personnes, un peu partout dans les milieux de travail, sont plus intenses parmi les élites académiques. Titurel parle de *Bosnie ou de Rwanda*, quand il décrit la situation de son département; la seule différence, dit-il, est que les guerres académiques sont *plus sophistiquées*.

- b) et à l'extérieur des universités:

Ce qui se passe dans les universités constitue la micrographie de ce qui se passe à l'extérieur, dans la société; c'est la réalité à laquelle on doit tous faire face personnellement. Titurel fait remarquer que cette responsabilité incombe à chacun; au lieu de vouloir changer le monde, il est préférable de faire un travail de personne à personne; c'est de cela qu'il parle à ses étudiants:

La paix du monde commence dans vos classes, juste là, avec les enfants que vous avez. Et si, dans ce rapport-là, vous avez nettoyé quelque chose, on est plus avancé qu'hier. Et si, dans ce rapport-là, vous avez mis la même chose que jusqu'à maintenant, les formes d'abus, les formes d'humiliation, les formes de refus des différences, les formes d'imposer, etc. (je ne parle pas ici d'imposer au sens où il ne doit pas y avoir de limites à l'école, ça c'est une autre affaire, parce que dans les rapports de rôle, les rôles viennent mettre des limites aussi, c'est fondamental, mais dans le respect de tout ça), et bien, à ce moment-là, on est juste plus avancé dans la désorganisation de la planète. Pour moi, le travail de personne à personne est un travail de construction planétaire; et il nous faut tranquillement des groupes, et des groupes qui vont de plus en plus se retrouver autour d'un noyau de travail, et il ressemble à ça. Moi, je ne peux pas faire plus que ça, et je n'ai pas à faire plus que ça, et d'autres font chacun leur chose. Mais la seule chose dont j'ai la responsabilité, c'est d'arrêter d'aller plus dans une pollution qui va en augmentant à chaque instant; ça n'a pas d'allure.

B-34

Cependant, en dépit des déceptions, l'interviewé fait un bilan positif de sa carrière:

J'estime que j'ai beaucoup de chance d'avoir ce groupe avec qui je travaille et qui me remet au cœur des êtres humains et de moi-même, sans arrêt. Je trouve que mon enseignement, c'est mon lieu de ressourcement, mon lieu de création, mon lieu de rapport avec la profondeur de l'être humain, et c'est comme une révélation. Quelle grâce de voir les gens bouger devant moi comme ça! C'est extraordinaire!

En général, il se déclare satisfait de la réaction des étudiants:

Je n'ai pas de résistances de la part des étudiants. Non seulement je n'ai pas de résistances, mais ils font la queue dans ma salle de cours... À chaque trimestre, ce que je viens de faire là, je peux doubler mon nombre d'étudiants, et il y en a encore qui attendent...

Certes, il n'ignore pas qu'il y a beaucoup d'étudiants qui seraient complètement contre, qui ne voudraient absolument rien savoir: *je n'ai aucun doute, j'en ai la certitude, ils ne viennent pas dans mes cours.*

Concluant son récit, Titurel m'informe qu'il passera bientôt à la retraite, mais qu'il ne se sentait pas comme retraité. Tout en conservant une certaine collaboration avec l'université en tant que professeur associé, il pense à d'autres activités.

B.5 Titurel: Un formateur-canal de développement

Après sa rencontre avec la Psychosynthèse, Titurel trouve dans la spiritualité l'élément qui lui faisait défaut. Il développe alors une autre vision selon laquelle l'existence humaine est un processus local qui véhicule et gère le global. Pour lui, ce global est le *SOI*, la réalité ultime, en soi indéfinissable et accessible seulement par l'expérience,

d'après un mode de conscience élargie. Donc, la spiritualité n'est pas un simple concept théorique mais une façon de vivre la relation dans ses trois volets: le soi (personnel), l'autre (interpersonnel/transpersonnel) et l'Autre (monde spirituel et universel).

Titurel intègre la dimension métaphysique dans sa vision de l'acte éducatif; *l'autre dimension* se traduit en une volonté de transformation en profondeur sur le plan personnel et professionnel; elle consiste en un engagement de la personne entière dans un *processus* d'intégration qui libère l'homme et l'aide à agir en pleine conscience des choses. Ce processus connaît quelques étapes: connaissance de soi, maîtrise de soi, élargissement de la conscience et plongée dans le supraconscient (*Soi*). Bien que facilité par l'éducateur/formateur, le processus relève de la seule responsabilité de la personne en voie de développement, c'est pourquoi le rôle du facilitateur est d'être présent, d'éveiller et de faciliter, par l'intensité de son propre niveau d'intégration, l'épanouissement de ses élèves.

B-35

Il y a donc, chez Titurel, une conscientisation de l'autre dimension assez développée et véhiculée à travers sa pratique, avec beaucoup de traits caractéristiques, comme: objectifs, méthodes, attitudes, éléments pédagogiques, exercices et techniques proprement métaphysiques (relaxation, visualisation, méditation, etc.). Certes, son discours semble plutôt théorique et difficile à être opérationnalisé; pourtant, s'il est vrai *qu'il n'existe de chose plus pratique qu'une théorie authentique*, on dirait que les pratiques de formation appliquées par l'interviewé font écho de la dimension ciblée. Par conséquent, je pourrais certainement classer Titurel dans la catégorie des *autres éducateurs/formateurs*.

C. Auguste... ou... la veille au quotidien

Lorsque (dans un prénom) le G accueille l'énergie de la consonance ST, (le porteur de ce prénom fait preuve de) puissance spirituelle dans la matérialité... (Il est) un homme de cœur et d'esprit., d'activité intellectuelle intense et d'intuition..., partagé entre le désir de jouir de l'existence et l'aspiration vers l'essence...

(Dans la même famille, les prénoms Augustin, Gustave, Gaston).

Frédérique de Gravelaire,
Encyclopédie des prénoms

C.1 Sur un fond vide...

De mes lectures, j'avais une idée sur le cheminement de cet universitaire européen. De prime abord, son cas ne me paraissait pas correspondre exactement à mon questionnement de recherche. Mais à un moment de l'évolution du sujet, à cause surtout de mes orientations méthodologiques, j'ai dû me confronter personnellement au problème des rapports entre l'*autre dimension* et la connaissance ou la découverte de soi par des pratiques comme l'histoire de vie, le journal intime, la créativité, etc. Ainsi, quand, au cours d'un colloque, j'ai fait la connaissance d'Auguste, j'ai cru que c'était une chance pour moi d'avoir la possibilité de l'interroger sur les questions qui me préoccupaient. Encouragé par son amabilité et sa bienveillance, je lui ai parlé de mes projets et demandé de participer à ma recherche; il a accepté de grand cœur; mais comme il n'avait pas beaucoup de temps, il m'a proposé de nous rencontrer lors de son prochain voyage à Montréal. C'est ainsi que je l'ai retrouvé, six mois après, dans le salon d'un appartement montréalais; l'*interview* a eu lieu dans un climat chaleureux et amical. Voici mes premières impressions:

Nous sommes dans une pièce presque vide, Auguste, souffrant de son dos, est à demi-allongé sur un divan pliant, moi assis sur un divan, un peu derrière lui; nous rigolons en évoquant le divan psychanalytique. Nous découvrons des connexions, des connaissances communes; je parle un peu plus de moi et de mes études doctorales en Europe. Auguste parle comme il est; pas beaucoup de gestes, une réflexion qui se reflète sur son visage; les gouttes de sueur sur son front en témoignent. Son vocabulaire, assez abstrait, renvoie à ses sources principales (p. ex. le mot analphabète rappelle Freire); son discours n'est pas différent de celui de ses écrits. La bonne communication amène de bonnes questions, la discussion devient de plus en plus intéressante; il a beaucoup apprécié la qualité de la communication, moi aussi.

C.2 De la connaissance de soi à la formation de soi

C.2.1 Se connaître au passé

Pour lancer l'interviewé dans la discussion, je lui pose la question: *Comment avez-vous été amené à vous intéresser à la méthode de l'histoire de vie?* Voici sa réponse:

Je ne vais pas vous tout raconter, mes méandres de formateur, je vais aller directement à un moment précis et à un lieu précis... où, je pense, j'ai eu comme... c'est pas la ligne sainte, l'illumination, la conjonction. Enfin, comment dire? C'était le bonheur, à un moment donné, d'avoir un déclat, disons; c'est l'histoire de vie utilisée comme moyen de recherche-formation qui peut unifier à la fois ma recherche personnelle et mon action professionnelle de formateur. Ce fut pour moi un moment important, très important de jonction entre une recherche personnelle justement et une pratique professionnelle. Ça doit se situer vers les années 1979-1980, où une journaliste qui faisait une enquête sur la formation par alternance de périodes de travail et de périodes d'études était venue m'interviewer pour me demander ce que je pensais de cette formation par alternance. Elle m'avait fait raconter une portion de vie; et c'est en racontant cette portion de vie que je me suis aperçu que ce retour sur les éléments vécus représentait une piste, un moyen de construction de sens à partir d'éléments qui, autrement, seraient juxtaposés.

C-2

Si l'on se questionne sur l'utilité de ce retour au *passé accompli*, on pourrait penser que le regard qu'on y jette nous libère de l'emprise du quotidien et de l'aveuglement qu'il nous impose. Comme Auguste l'affirme lui-même, il était à la recherche des moyens d'échapper à la contingence de l'actuel: *mes projets majeurs qui remontent très loin, c'est de me libérer du quotidien...* Non que le quotidien vécu à l'instant même de sa réalisation est dépourvu de sens; bien au contraire, précise-t-il,...

chaque quotidien est gros d'un potentiel de sens presque infini, et la plupart du temps on est analphabète de ce potentiel-là, on n'en actualise qu'une toute petite partie, pour la plupart du temps, pour les besoins les plus utilitaires de l'existence; et on cherche l'essentiel souvent ailleurs, alors qu'il est au cœur du quotidien et que le principal travail est d'y être suffisamment attentif pour actualiser au maximum la richesse de ce quotidien. Bon, pour moi, la métaphysique est vraiment au cœur du quotidien, de ce qui revient chaque jour, même si, pour le rejoindre au cœur de chaque jour, il faut parfois faire de longs détours. C'est le paradoxe, je pense, que cette recherche unique, afin d'actualiser tout le potentiel du quotidien, nécessite parfois de longues recherches abstraites, entre autres, d'essayer de rejoindre ceux qui, avant nous, ont entamé le même travail. Parfois je pense, de façon contradictoire, on peut s'aliéner dans une recherche conceptuelle, dans une recherche, je dirais, métaphysique, au sens strict, de tous les grands métaphysiciens, mais il me semble que cette étude ne remplit pas son rôle, et on rejoint sa dynamique si, à un moment donné, il y a une dialectique qui s'opère avec le quotidien.

Par conséquent, l'actuel porte en soi un potentiel de sens qui va jusqu'à l'infini; nous libérer du quotidien voudrait donc dire essayer d'échapper aux deux facteurs qui nous empêchent de saisir son sens, à savoir l'immédiateté de l'expérience et la difficulté d'être acteurs et observateurs à la fois. Les hommes, ayant perdu la capacité d'une

perception immédiate, s'adonnent à de longs détours, à des idéalizations conceptuelles et métaphysiques (dans le sens habituel du terme), afin d'atteindre ce sens qui pourrait les informer et les former en même temps. Il paraît pourtant que ces voies n'y mènent pas, dans la plupart des cas. Par conséquent, conclut Auguste, on a besoin d'une approche qui s'avérerait une dialectique opérant avec le quotidien, une dialectique qui prend la forme d'une autre vision du réel, d'une vision *métaphysique*, au sens large du terme.

Le retour au passé, à travers *l'histoire de vie*, a semblé à Auguste la voie la plus sûre pour mieux se connaître et se former à partir de cette connaissance; et puisque l'autoformation restait toujours l'objectif majeur de sa quête, la découverte de la méthode en question lui est apparue comme une réponse à ces questions, auxquelles il avait auparavant essayé d'apporter des réponses différentes; il en fait donc l'objet principal de son action sur le plan tant personnel que professionnel:

Ce qui m'attire dans mon action de formation, c'est de trouver un nouveau langage professionnel et une nouvelle pratique professionnelle qui traduisent mes engagements... – appelons-les métaphysiques – qui traduisent donc ma recherche métaphysique que j'avais auparavant essayé de réaliser autrement, entre autres par un engagement religieux. Mais la piste religieuse m'a paru, à un moment donné, non pertinente par rapport à mes objectifs...

C-3

Il nous a déjà expliqué comment il entend aujourd'hui le terme *métaphysique*; par ce nouveau sens, il a remplacé toutes les acceptions antérieures; il trouve qu'une telle transformation est l'aboutissement normal d'une évolution spirituelle:

C'est l'évolution normale d'une recherche religieuse authentique, à un moment donné, de créer son chemin, et que tout le reste n'est que l'échafaudage qui nous a permis d'avancer jusque-là; quand on voit les grands fondateurs...

Et il conclut, en faisant le point sur son état actuel:

Toute mon ambition, comme formateur, c'est d'essayer de dire dans des mots recevables par mes contemporains ce que je cherche profondément; voilà, en gros... Ça c'est, je dirais, ma ligne de base...

C.2.2 Entre le nocturne et le diurne: la veille comme état d'hyperconscience

Ces références aux questions métaphysiques, qu'Auguste a faites de son propre chef, m'ont permis de lui poser la question si nous pouvons combiner une approche scientifique, objective et plutôt rationnelle de notre passé avec des pratiques moins raisonnées comme sont la méditation, la prière, le silence. Voici sa réponse:

J'ai trouvé un terme qui est moins chargé historiquement et religieusement, c'est le terme de veille. Une de mes intuitions est que le temps majeur d'autoformation est la nuit. Pendant la nuit, il y a plusieurs situations où on dort ou on veille. Je disais que le sommeil était le temps inconscient d'autoformation et que la veille était le temps hyperconscient; mais c'était demeuré un peu en veilleuse. Pour l'article sur l'autoformation, dont je vous parlais, on était un petit groupe, et, à un moment donné, chacun devait travailler sur quelque chose; je suis donc revenu sur ce que j'appelle le régime nocturne d'autoformation.

Outre la relation extérieure entre temps nocturne et formation des adultes qui, d'habitude, se passe la nuit, après les heures de travail, il y a une série de mythes et de symbolismes (empruntés à Freud, Bachelard, Durand) qui relie l'autoformation aux résidus nocturnes. Aux débuts de sa carrière, Auguste avait une intuition de l'importance que pourrait avoir le concept de la veille en tant que symbole de cet *hyperconscient* spirituel qui est aux antipodes de l'inconscient tellurique et nocturne (exploré par la psychanalyse). Son attachement actuel au concept de la veille découle probablement de ses lectures, entre autres celle mentionnée ci-dessous:

Il y a un dernier livre de Michel Fabre «Penser la formation», où il réétudie le concept de forme dans toutes ses utilisations philosophiques, qui est peu fréquent encore en éducation. Donc, Fabre revoit les auteurs et s'inspire de Heidegger sur la situation de veille, comme vigilance, attention au moindre mouvement du quotidien pour le percevoir. Je pense que la veille est l'attitude majeure de la formation, au sens dynamique du terme.

C-4

Suivant le conseil d'Auguste, j'ai consulté le livre cité d'où j'ai tiré quelques informations relatives au concept de la veille. Je résume:

Fabre parle de la *veille* chez Heidegger, par référence intermédiaire à Honoré, pour qui la formation n'est pas une activité parmi d'autres, mais une caractéristique structurelle de l'existence humaine. Prétendre former quelqu'un à quelque chose est donc une imposture: on ne peut agir que sur les conditions de la formation, non sur la formation elle-même qui reste, fondamentalement, de l'initiative du sujet. Exister, selon Heidegger, c'est être au monde: être jeté au monde mais aussi être mis au monde, comme projet, ce qui est à la fois accomplissement de soi et révélation du monde. La Veille est la synthèse de la situation comme *formativité*, de la prise de forme comme compréhension et du recueillement comme accomplissement de l'*œuvre*; donc, par la veille, on échappe aux déchéances du *on* quotidien, représenté par le concept du Souci. La formation est précisément ce recueillement de l'être, cette réappropriation de soi, cette réanimation de la parole... (M. Fabre, *Penser la formation*, p. 219-220; aussi, B. Honoré, *Vers l'œuvre de la formation*).

Le commentaire que l'on pourrait faire sur le sens exact du concept discuté serait que, pour Heidegger et ses interprètes, d'Honoré jusqu'à Auguste, la Veille reste une approche extérieure au sujet veillant, c'est-à-dire une approche qui amène à une connaissance originaire, certes, en tant que *compréhension de l'être*, mais toujours objective, donc différente de la subjectivité pure du Soi; il est bien connu que le *dasein*

heideggerien n'a que faire de la conscience. La vigilance renvoie toujours à l'objectivité; formation et autoformation sont directement liées au processus de production de savoirs. *Ceci dit*, conclut Auguste, *au sens large, on doit pouvoir amalgamer veille et méditation.* Dans le même sens, on doit établir un lien entre *prière* et *veille*:

Il y a aussi un rapport; car peut-on méditer sans prier? Prier dans mon sens est une relation à l'inconnu. Pour moi, ce serait une injure à la vie, à la beauté ou à la nature, si je ne projetais pas à l'infini chacune de ces dernières, et que vouloir les garder, les bloquer juste à soi serait un fait très triste. Pour moi, la notion de veille me fait rejoindre l'ensemble du mouvement d'unification cosmique.

C-5

Dans cette citation, apparemment innocente et tirée, en quelque sorte, par contrecoup, se révèle, me semble-t-il, l'essence de la vision d'Auguste; si, par le terme *soi*, on entend l'être limité dans la conscience de soi, il résulte que, selon l'interviewé, ce *soi* ne peut d'aucune manière s'égaliser à l'infinité de l'être, sous-entendue par l'expression de *l'unification cosmique*. La conscience de soi déborde donc vers quelque chose d'inconnu et de large qui s'appelle *vie, beauté, nature*, etc. Cela dit, il faudrait peut-être signaler que la prise de conscience de l'infinité n'est pas un événement rare mais *l'expérience la plus courante de l'existence*, et cela dans les deux sens du terme, c'est-à-dire comme indéfini et comme non-fini; cette position rejoint la thèse du potentiel infini tant du moi que de l'être. On dirait qu'il s'agit d'une relativité sans limites; Auguste explique qu'il préfère ce terme (infini) à celui d'absolu, mais il ne cache pas qu'il a quelques *aperceptions absolutisantes qui (le) mettent presque en adoration fruite*; pourtant, il évite de décrire ce que signifient pour lui de telles expériences.

C.2.3 Les effets de la nouvelle vision: intégrer art de vivre et profession

Quoi qu'il en soit, il paraît certain que la découverte de la pratique de *l'histoire de vie* a fonctionné comme une expérience qui a profondément touché l'interviewé; elle est devenue sa *ligne de base*, pour sa vie personnelle et professionnelle:

Les catégories personnelle et professionnelle sont dans des espaces-temps qui englobent le reste; dans la mesure où je ne me lie pas politiquement, au sens institutionnel du terme. J'ai l'impression vraiment que le personnel implique tout cela, je définis la personne en tant que support de rapports avec différentes dimensions. Donc, répondre à la question ce serait de ce côté-là, toujours en revenant à l'histoire de vie comme moyen d'articuler ces différentes dimensions qui autrement sont éclatées. Ce serait donc ma première réponse.

Acceptant le principe de la multidimensionnalité du moi, de l'existence des espaces-temps ou des *coquilles humaines* qui, telles les poupées russes s'emboîtent les unes dans

les autres, il pense que la personne peut devenir le support naturel de cette pluralité. De ce principe majeur en résulte un autre:

Ma personnalité est construite par une série de rapports, mon corps, mon hygiène corporelle, mon ascèse, cela fait partie majeure du quotidien. On ne peut pas voyager ou travailler sur deux continents si on n'a pas une ascèse corporelle importante qui fait un avec la philosophie de la vie; c'est ce qui constitue mon autoformation.

On dirait qu'appliquant sur lui-même le principe de l'autoformation, Auguste s'est donné d'abord la tâche de développer sa propre personne. Il définit la personne comme support de rapports avec différentes dimensions. Il faudrait pourtant souligner que ce n'est pas une définition théorique de la personne que nous donne Auguste, mais une définition déduite par induction de sa pratique, de sa façon de vivre, de sa philosophie de vie. Mais il n'en reste pas là et fait allusion à un niveau supérieur, sans le définir davantage:

Si on en revient à la métaphysique plus classique, je pense qu'il s'agit (de) se voir comme temple de l'infini, temple créateur, enfin même pas temple, car c'est trop matériel. Si on se met dans une perspective chrétienne, évangélique, la grande révélation est, à ce qu'il me semble, la connaturalité entre personnes humaines et personnes surhumaines.

C-6

En tout cas, la façon dont Auguste voit le rapport entre vie personnelle et vie professionnelle relève vraiment d'une position qui ressemblerait à un acte de foi, de foi métaphysique, pourrait-on dire. En tant qu'un *autre formateur/éducateur*, Auguste se montre complètement engagé dans sa pratique. Il voit même dans cette implication un moyen d'échapper aux dangers restrictifs d'une vie professionnelle trop instituée, parce qu'il dispose d'un sentiment de se trouver *partout et nulle part*:

Si je ne réussis pas à mêler mes recherches personnelles de fond avec mes recherches professionnelles, je suis malheureux, je me dis: Pourquoi travailler professionnellement? Je n'ai plus le goût de travailler uniquement à ce but. J'essaie au maximum d'unifier mes deux recherches, ce qui me fait changer de temps en temps d'institution et même de pays, parce que je pense que parfois les institutions sont plus fortes que nous et que, pour continuer de synergiser les deux recherches, il faut trouver de nouveaux lieux et ne pas craindre de se déplacer. Je me sens partout chez moi, dans la mesure où je peux synergiser recherche personnelle et recherche professionnelle, et le reste importe peu... Vous voyez, depuis dix ans on fait le va-et-vient entre ici et... Sans cette volonté et ce désir de synergiser, je serais complètement éclaté, et, en fait, pour moi, l'unification vient de là...

Une telle attitude ne rencontre pas toujours la compréhension des autres, surtout des milieux officiels; en l'adoptant, Auguste souscrit à la catégorie de la marginalité:

Je pense que, dans cette synergisation, il faut accepter de se déplacer, non seulement géographiquement mais aussi institutionnellement, et d'être parfois plus ou moins marginaux. Je

pense aussi qu'il pourrait être très bon, pour la santé psychique, d'être marginaux, parce qu'on peut très bien se faire prendre par les médiations sociales. Si j'acceptais de dire: «Je vais faire ce que l'institution veut», je commencerais à me dire: «Ma retraite est dans sept-huit ans, je vais attendre ma retraite pour faire ce que je veux, là je vais un peu me sacrifier en recherche institutionnelle.» Je trouve que ceci correspond à sacrifier au quotidien et c'est très dangereux. Donc, la tension demeure permanente entre recherche pour traduire la recherche personnelle de fond. Et c'est ce qui nous fait rencontrer des personnes, je pense, comme vous; on ne rencontre pas les mêmes personnes quand on est dans cette dynamique-là.

Auguste est contre tout compromis avec les forces aliénatrices du quotidien institutionnel; donner priorité à ses propres intérêts personnels et professionnels est une affaire qui se fait *ici et maintenant*, au-delà de toute sorte de marchandage; accepter la marginalité est aussi un moyen d'échapper à toute tentation médiatique.

C-7

C.3. L'objet et sa méthode: formation des formateurs et histoire de vie

De son expérience initiale (entrevue avec la journaliste), Auguste a obtenu deux concepts fondamentaux: l'autoformation en tant que matière-contenu à travailler, et l'histoire de vie comme instrument-méthode de travail. Ces deux concepts constituent respectivement l'objet et la méthode du travail scientifique de l'interviewé, qu'il décrit comme un transfert informel de sa propre expérience dans ses pratiques de formation:

J'ai dû à un moment donné assurer un cours, en formation de formateurs, et j'ai posé aux formateurs, dès le premier soir, la question que la journaliste m'avait posée, c'est-à-dire: Depuis le moment où vous êtes sortis de l'école jusqu'à maintenant, quelle formation vous êtes-vous donnée? Et après quelques petits moments de flottement, chacun à tour de rôle a raconté comment il s'était autoformé par l'existence, par la force des choses. Il y a eu, chez ces personnes-là, la même impression de construction de sens qu'opérait ce retour sur ces éléments qui prennent sens par cette histoire; comme le petit Poucet retrouve le sens de son chemin en revenant et en reprenant les petits cailloux qu'il a semés en route...

La façon dont il a formulé la question (*Quelle formation vous êtes-vous donnée?*) montre comment Auguste entend la formation: Ce n'est pas la personne qui produit l'histoire de vie, c'est l'histoire de vie qui produit la personne.

C.3.1 La formation par trois maîtres: soi-même, autrui et le monde

La formation a été et continue d'être un concept majeur, pour Auguste; il la conçoit selon le sens strict du terme (*forme*), c'est-à-dire comme un moyen de construction de sens à partir d'éléments séparés:

C'est un concept majeur, je le prends dans le sens vraiment strict du terme et fort, comme mise ensemble, comme mise en sens d'éléments séparés; donc je le prends dans un sens très existentiel et très étymologique du terme.

On peut aborder ce concept à partir des trois points qui suivent:

- **Nature tripolaire de la formation: auto-, allo- et éco-:**

Elle s'inscrit dans le courant évolutif de l'homme, elle se présente comme une polarité des éléments juxtaposés, dit Auguste se référant à Rousseau:

La fonction de la formation (on est plusieurs à la définir ainsi) est une fonction de l'évolution humaine: c'est-à-dire toute notre existence est d'essayer de mettre ensemble, mettre en sens les différents éléments divisés qui nous composent ou nous décomposent. Là, je reprends l'intuition d'un des grands, je ne sais pas si on peut l'appeler pédagogue, un des grands théoriciens, en tout cas, de l'éducation moderne, Rousseau, quand il dit qu'on est formé par trois maîtres, et c'est ça qui rend l'éducation complexe et conflictuelle. Les trois maîtres sont soi, les autres et les choses. Et les sons de ces trois maîtres ne sont pas convergents. Ça crée en plus un lieu contradictoire. Je situe l'autoformation, si on essaie de travailler ces trois maîtres avec les préfixes (les Grecs nous ont donné de bons préfixes), je définis la formation par soi comme l'autoformation, la formation par les autres. Alors, j'ai pris d'abord le préfixe hétéro-, mais je préfère maintenant le préfixe allo- qui est peut-être un terme plus générique, il me semble, et puis la formation par le terme éco-.

C-8

Auguste voit dans la formation le jeu dialectique par lequel l'individu (*auto*) essaie de récupérer le *dehors* que constituent pour lui les deux autres pôles: le social (interpersonnel) et le cosmique, dans ses volets, le physique et le métaphysique:

On voit les grands pôles de la formation: le pôle personnel, le pôle social et le pôle, je dirais, parce qu'on ne se réduit pas au social, le pôle cosmique ou physique et métaphysique. On voit ces pôles jouer dans les histoires de vie: à un moment donné, on voit les pôles inscrits dans cette dialectique-là; on voit le pôle autoformation, dans une histoire d'adulte, monter; et pas monter à partir de rien, mais à partir justement d'une émancipation d'une première formation qui est sous le régime d'abord de l'hétéronomie qui, à mon avis, dans un premier moment est une grande formation; c'est-à-dire s'il n'y a pas les autres, on ne serait pas né, on n'aurait pas vécu autant; mais, à un moment donné, elle devient déformation, si on en reste prisonnier. Donc, c'est dans cette évolution historique qu'il faut situer la formation permanente, sous des formes multiples qui ne se complètent pas toujours de façon harmonieuse, et qui s'entrechoquent. Ce que je trouve de fascinant et d'éclairant, quand on essaie de voir et de comprendre ses trajets de formation, c'est de voir ces pôles jouer.

Donc, par ce jeu de tension entre l'*endo-* et l'*exo-référence*, l'identité de la personne se construit et demeure en tant que telle; si l'hétéroformation est prépondérante pendant la constitution initiale de cette identité, c'est par une rupture avec elle que l'individu adulte peut accéder à une identité plus profonde. La formation permanente doit être vue sous cet aspect évolutif: le temps qui est à l'origine de déformations et d'aliénations de toute sorte devient un élément de récupération et de rachat. Mais pour ce faire, il faut que la linéarité horizontale se croise par une prise de conscience verticale telle que la découverte du sens par le moyen de l'histoire de vie, par exemple.

• **L'endo-système (auto) comme centre unificateur:**

Auguste se garde bien de voir dans le pouvoir unificateur de la conscience individuelle une unification purement psychologique:

Il s'agit du paradoxe fondamental de l'auto; la meilleure définition c'est celle de Morin, qui dit que c'est un «foyer invisible d'organisation». Si je rapproche du fameux Soi, dont on dit être un centre décentré...le Soi est entre l'organisme et l'environnement. Donc, en se centrant sur ce «centre décentré», vous constituez une unité cosmique avec l'environnement et, à mon avis, ceci fait sortir des enfermements un peu psychologisants-intérieurs et sociologisants-externes, qui nous mettent dans des dichotomies dont on n'arrive pas à sortir.

C-9

La définition de l'auto vient du livre d'Edgar Morin *La méthode 2. La Vie de la Vie*. Le Soi est la force médiane qui se développe entre l'individu et la réalité, entre la conscience, le monde et l'autrui, non pas comme un ordre préétabli, mais comme invention d'un ordre qui se démontre en se faisant, et qui est à soi-même sa propre loi. Par conséquent, la prise de conscience psychologique s'objective et s'universalise à la *périphérie de l'objet et du sujet*, dit Auguste à la suite de Piaget:

On utilise vraiment insuffisamment le double mouvement de connaissance de Piaget, quand il dit que la prise de conscience se fait toujours à la périphérie du sujet et de l'objet, et que le développement de la prise de conscience en connaissance se fait par un double mouvement de subjectivation et d'objectivation. D'ailleurs, on se connaît d'autant mieux soi-même qu'on est éclairé par la connaissance qu'on peut avoir de l'extérieur; et la connaissance de l'extérieur est d'autant plus fine qu'on connaît ses sources de connaissance à soi.

La référence d'Auguste à Piaget concerne le thème de l'égoïsme de l'enfant; le développement de ce dernier est en rapport direct avec le processus de décentration et d'extériorisation, avant qu'il ne commence à s'intérioriser de nouveau mais d'une manière plus consciente. Donc, selon Piaget, l'égoïsme, s'il persiste, est toujours un obstacle à la vérité, dans les cas pathologiques et/ou narcissiques; l'ouverture à l'autre est une condition préalable pour une meilleure connaissance de nous-mêmes.

L'hologrammatisme systémique:

Si le but de la formation en général et de l'autoformation en particulier est de donner du sens là où celui-ci n'est pas tellement apparent, le modèle systémique, pense Auguste, pourrait servir à cette fin, exactement parce qu'il est supposé créer ce *sens*. Cette approche, qui est tout près de l'épistémologie piagétienne (auto-organisation à la fois biologique et cognitive du savoir à travers les concepts d'assimilation et d'organisation), se présente comme une épistémologie unificatrice où le concept de la structure prend la place médiane entre l'organisme et l'environnement:

La formation met un sens (les systémistes là-dessus sont intéressants) on a réutilisé ces nouveaux concepts de couplage structurel entre l'organisme et l'environnement. L'important est de voir le langage comme moyen d'articulation; ce qu'on fait actuellement permet d'articuler notre intérieur avec nos extérieurs.

Le langage est donc l'exemple le plus flagrant de cette réalité médiane, même si la référence d'Auguste à lui relève de l'ordre situationnel; la théorie fondamentale de Saussure sur l'origine communicative du langage n'a pas été contestée, malgré les efforts de Chomsky, par exemple. Si j'interprète bien la pensée d'Auguste, je dirais que, selon lui, le systémisme, fondé sur les découvertes de la biologie nouvelle, a aidé les sciences humaines à dépasser le problème de la relation homme/nature/culture; par exemple, et pour n'en rester qu'aux auteurs mentionnés, ce que Piaget a dit à propos du développement de l'individu, Morin l'applique au développement des sociétés. Auguste insiste beaucoup sur le sens physiologique du préfixe *bio-*, en laissant entendre que même si tous les éléments de la vie y jouent un rôle, l'origine du savoir est d'abord biologique (origine sous-entendue dans la référence *au trait d'union*):

J'ai un article intitulé «Recherche sur l'autoformation existentielle», justement des boucles étranges entre auto- et exo-référence. J'ai un autre article d'ailleurs qui est plus directement lié à notre sujet, que j'ai intitulé «L'autoformation ou la biocognition»; et, j'ajouterai beaucoup, maintenant, sur le trait d'union entre le bio... (mais avec un sens physiologique fort).

C-10

On sait que l'apport essentiel de Morin à la systémique se trouve dans le troisième principe, celui de l'hologrammatisme. Auguste s'y réfère:

Là-dessus, en systémisme, regardons les trois principes de la complexité de Morin. Le troisième, dont on entend parler très rarement, est appelé le principe hologrammatique où non seulement le tout est plus que la somme des parties mais le tout se trouve dans la partie.

Il paraît que le tout se joue dans la dynamique du rapport entre l'ego- (noyau central de l'organisme, produit de la nature) et l'écosystème qui le contient, étant lui-même à son tour contenu dans ce *transcendant et englobant* qui est le *tout qui est plus que le tout* ou *plus que la somme des parties*; au sein de l'organisme, l'émergence du *Moi* individuel représente le transcendant, qui confirme le principe selon lequel le tout se trouve dans la partie et vice versa.

Pourrait-on voir quelque chose comme une transcendance du système dans cette perspective-là? La question surgit naturellement de la référence d'Auguste à l'hologrammatisme de Morin. Voici la réponse:

Je pense qu'il s'agit d'une transcendance immanente, c'est-à-dire qu'avec ce principe scientifique holographique on rejoint cette expression métaphysique de transcendance immanente.

Commentaire: Tout le mystère du *paradigme holographique* repose exactement sur ce principe: la partie non seulement renvoie au tout ou le présuppose, mais elle le contient tout entier. Ce principe involutif, immanent et inhérent, pose une série de problèmes (que je discuterai plus tard, dans le chapitre de l'interprétation des données); mais puisque Auguste y fait référence, je dois en dire quelques mots ici. Ce point (*Moi*, selon Morin, *âme divine* ou *Purusha*, selon Aurobindo, etc.) existe-t-il avant ou se présente-t-il comme une simple possibilité ou potentialité? Du point de vue purement métaphysique, accepter le principe de l'immanence-transcendance risque d'entraîner une nuance de panthéisme ou d'athéisme, mais du point de vue écophilosophique, la seule transcendance qui existe est celle qui est immanente au courant de l'évolution. Auguste voit la formation comme fonction de l'évolution humaine; elle est un processus permanent vital: se former, c'est reconnaître qu'aucune forme achevée n'existe a priori et qui nous serait donnée de l'extérieur. Cette forme toujours inachevée dépend de notre action...

C-11

C.3.2 L'histoire de vie comme méthode

Auguste donne la première définition de *l'histoire de vie* comme méthode:

Donc, ça m'a confirmé l'intérêt de cette approche de l'histoire de vie comme recherche et construction de sens à partir des faits temporels personnels...

- **Références historiques:**

Auguste fait une référence à l'évolution de la pratique des histoires de vie, en commençant par les *bios* (vies) de l'antiquité grecque, renouvelées comme des *bios socratiques* au XIX^e siècle, lesquelles mettaient en relief le cheminement personnel des individus, dans un contexte social et éducatif:

... et j'ai été tout étonné, et je pense que vous allez vibrer à ces évocations-là, de découvrir que chez les Grecs l'histoire des vies, c'est-à-dire recherche et construction à partir des faits temporels personnels, l'histoire de vie individuelle est née à peu près en même temps que l'histoire, entendue d'une façon plus sociale, et que les premiers Grecs appelaient ça les «bios»...

Après cette référence à l'histoire de l'art biographique (liée par l'interviewé à ma culture d'origine), Auguste revient à la définition de cet art comme outil de formation et de recherche, comme pratique *anthropogénétique* ou *auto-poïétique*; il emprunte au philosophe Michel Foucault un concept instrumental, le terme d'*arts de l'existence*:

Cette pratique, j'ai essayé de l'explorer par ses utilisations au cours des siècles, et je pense en connectant avec un auteur, Michel Foucault, qui, à un moment donné, avant de mourir, a découvert ce qu'il appelle lui les arts de l'existence, c'est-à-dire les moyens de faire de sa vie une œuvre, et qui a entamé ce qu'il voulait être l'histoire des arts de l'existence. Il est mort après avoir eu les trois premiers livres où il va jusqu'au début de l'ère romaine, il me semble, et j'ai un peu plongé, mais c'est juste déjà là. C'est donc un peu dans cette perspective que je suis, en termes de pratiques; pour moi, c'est la pratique majeure qui me permet d'essayer de relier visible et invisible, si vous voulez.

Commentaire: La définition des *arts de l'existence* donnée par Foucault est la suivante: «Par là il faut entendre des pratiques réfléchies et volontaires par lesquelles les hommes non seulement se fixent des règles de conduite, mais cherchent à se transformer eux-mêmes, à se modifier dans leur être singulier et à faire de leur vie une œuvre qui porte certaines valeurs esthétiques et répond à certains critères de style» (M. Foucault, *Le souci de soi, histoire de la sexualité*, II, Paris, Gallimard, 1984, p. 10). Il est clair que l'intérêt de Foucault portait principalement sur le fait esthétique. Il exprime lui-même un doute quant au pouvoir transformateur de ces pratiques: «L'enjeu était de savoir dans quelle mesure le travail de penser sa propre histoire peut affranchir la pensée de ce qu'elle pense silencieusement et lui permettre de penser autrement» (op. cit., p. 15). On pourrait dire que, même après son éloignement de la méthode structurale, Foucault continue de s'intéresser aux actes du discours plutôt que de la vie. En tout cas, Auguste utilise le concept *foucauldien* comme une idée pas théorique mais instrumentale, pour définir sa propre pratique; d'ailleurs, ses références aux concepts de la vie et de la nature ainsi que l'allusion, à la fin de la citation, au jeu du visible et de l'invisible, montrent une vision qui dépasse les frontières de l'épistémologie.

C-12

- **Les trois sens du terme sens: sensibilité, direction, signification:**

La pratique biographique se présente alors comme recherche et construction de sens, dans les trois acceptions du terme:

... sens dans les trois sens du terme, recherche et construction d'une sensibilité avec son parcours qui permet de voir des directions, et, à un moment donné, d'extraire quelques petites significations.

Les trois sens du terme sont: *sensibilité* (sources), *orientation* (parcours) et *signification* (divers détails rencontrés et interprétés tout au long des rives, selon l'image du fleuve); l'histoire de vie, par la transversalité des temps qui la constituent, ressemble à un carrefour formant l'existence de son support (auteur) qui devient ainsi un acteur. C'est vers cette conception de la méthode qu'Auguste s'oriente à l'heure actuelle:

Actuellement, je définis les histoires de vie comme des arts formateurs de l'existence. Quand on revoit les utilisations de cette approche, parce qu'on n'est pas les premiers à l'utiliser, quand on remonte un peu dans l'histoire, on s'aperçoit que les utilisations les plus intéressantes ont été avant l'institutionnalisation de l'école et le découpage du savoir en disciplines, je dirais avant les débuts du XX^e.

Auguste fait référence au fait que l'institutionnalisation de l'éducation, avant le début de notre siècle, a interposé entre nous et la vie une série d'espaces: scolaire, disciplinaire, professionnel, etc. Mais coextensive à la vie existe une autre formation, l'autoformation permanente, qui est activité constitutive de chacun et formation holistique telle que la vie

elle-même. Donc, face aux pratiques disciplinaires, *les histoires de vie* apparaissent comme des pratiques *contrebandières* lesquelles, dans leur expression spontanée et sauvage, essaient d'articuler les dimensions vitales que les disciplines découpent souvent selon leurs normes méthodologiques et épistémologiques.

Cela dit, il ne faudrait pas voir ces pratiques comme des méthodes thérapeutiques:

Quand je dis que c'est une recherche de sens, dans tous les sens du terme, c'est que je ne voudrais pas réduire l'histoire de vie à une thérapie. À mon avis, c'est un instrument de formation et pas un instrument thérapeutique; donc, même si ce n'est pas toujours facile de déterminer les frontières, l'histoire de vie n'est pas absolument un art thérapeutique...

C-13

Pourtant, il existe une parenté entre la pratique biographique et la psychologie de la forme (Gestalt):

Quand je dis que c'est un art formateur, c'est pour ça aussi que j'aime beaucoup le terme de formation. Le concept de forme est un concept puissant qui traverse les temps et les découpages disciplinaires, et je veux les réintroduire en éducation pour montrer justement que l'histoire de vie peut, par sa transversalité, relier à la fois le social, le personnel et le métaphysique, et la recherche de sens aussi bien que la recherche professionnelle...

Par conséquent, le pouvoir formateur des histoires de vie se trouve dans le caractère transversal et multiréférentiel de la vie elle-même, laquelle n'aime pas les découpages, les exclusions, les séparations. Même si l'équation entre *histoire de vie* et *vie réelle* n'est pas toujours si explicite qu'on le pense, la pratique de l'histoire de vie peut nous aider à découvrir les croisements entre les trois registres de l'être, l'existential, le social et le métaphysique, et traversés par les deux axes, le personnel et le professionnel. Faute de pas avoir respecté l'unité foncière de la *forme* dans notre éducation et dans nos sociétés, les hommes compartimentent leurs vies ou font des choix qu'ils regrettent plus tard:

C'est à la fois la grande difficulté et la grande ressource de l'approche de pouvoir tricoter ces différents fils de l'existence, qu'on voit autrement trop privés, séparés. Ceci dit, en prenant les pratiques, même si on poursuit cet objectif-là, ils (les fils de l'existence) sont plus ou moins explicités. Une de mes recherches actuellement, avec ma recherche professionnelle la plus courante, la plus visible, c'est voir comment une personne peut retrouver et construire son quotidien existentiel, professionnel, immédiat. La plupart du temps, ce sont des formateurs qui sont en recherche d'un nouveau projet professionnel, d'un nouveau projet de formation; donc, dans un premier temps, les plonger dans les autres secteurs (qui) ressortent, pour construire ce projet professionnel et ce projet de formation.

L'histoire de vie peut devenir alors un instrument de réunification et, parfois, de réorientation. Fidèle à son approche existentialiste, Auguste insiste sur le fait qu'aucune forme n'est donnée d'avance; elle dépend de notre choix et s'achève dans l'action:

Je suis revenu à un de mes premiers types – avec le mythe du phénix –, car souvent les psychanalystes ont interprété l'autoformation comme le fantasme de l'auto-engendrement et l'ont appelé le mythe du phénix. Je pense que dans la recherche de sens fondamental, il y a ce mythe de vouloir se créer et d'accepter les paradoxes de ce mythe, et que ceci est sans doute la grandeur de notre vie, de ne pas renoncer à cette autocréation et à cette autoformation.

Cette restitution de la créativité est d'autant plus nécessaire, voire urgente, du fait que l'éducation et, en général, la formation et la socialisation de l'individu se font aux dépens de son *authenticité*, de son sens profond. Les résultats sont bien connus:

Souvent en éducation, c'est juste un apprivoisement, une domestication sociale; il faut se réduire à ce qui est possible socialement. Je trouve qu'en voulant trop faire une éducation adaptative, on la rend très peu intéressante pour les recherches de fond des personnes, et, à mon avis, il y a à retrouver toute cette recherche presque démiurgique de sens.

Réorienter les gens vers un nouveau métier, vers une nouvelle profession, c'est certes réparer les torts que leur a causés notre société industrielle et mécaniste; mais c'est surtout les aider à faire leur choix selon les qualités essentielles de leur être, selon les composantes de leur personnalité qui sont en même temps des composantes de l'univers. Ce type d'orientation des adultes qui cherchent une nouvelle profession est pratiqué selon la méthode d'*autobiographie raisonnée* dont il sera question un peu plus loin.

C-14

C.3.3 L'application comme juxtaposition entre objectif et méthode

Eu égard à son statut professionnel, Auguste s'occupe moins de l'enseignement et beaucoup plus de l'écriture, de la recherche et de la supervision. Parmi ces pratiques, la recherche paraît être au premier rang. Ayant défini l'autoformation comme une quête de sens à travers les temps personnels et professionnels, il soutient que pour un formateur comme lui cette quête constitue l'objectif par excellence. Fidèle à sa vision dialectique, il pense que cette recherche ne peut se réaliser sans la présence d'une certaine tension entre les diverses pratiques mises en place pendant le processus de l'(auto)formation:

... c'est une tension, enfin je parle surtout de la tension entre les pratiques professionnelles, que je considère comme recherches, car j'aime bien cette définition de chercheur, c'est la seule qui me satisfasse professionnellement.

Est-ce qu'on pourrait utiliser le sens du terme *chercheur* à propos de tout éducateur, aussi? La réponse d'Auguste est catégorique: *Je l'espère, je me demande si on peut être un bon éducateur si on n'est pas toujours chercheur*. La recherche est le moyen par

lequel le formateur se transcende lui-même. Auguste parle quelque part ailleurs d'une double autotranscendance du formateur-utilisateur de la méthode biographique: d'abord, en faisant son propre récit de vie, il fait son autoformation, car il transcende son rôle; ensuite, en communiquant, même pour des raisons pédagogiques-didactiques, son propre cheminement à ses étudiants, il se dépasse en essayant d'atteindre l'universel.

Par conséquent, si les pratiques professionnelles, pratiques de recherche selon Auguste, sont des *techniques de soi* (Foucault), elles mettent en relief un rapport de soi à soi qui n'est qu'une tension (*tonos*) entre le *soi* lui-même et son principe vital. Ainsi, d'une manière un peu paradoxale, le retour à *soi* peut-il devenir le principe d'une autre vie, personnelle et sociale, à dimension universelle.

C-15

• **Une pratique socratique: la supervision maïeutique:**

Comme *pratique directe*, Auguste nomme la supervision de thèses, où il applique le modèle *compagnonique*, élaboré par Henri Desroche (1996). Voici comment ce modèle est décrit tant par l'interviewé que par son *père* moderne:

La maïeutique selon Auguste

Je dirige une série de thèses là-dessus... comme superviseur, et je pense que ma pratique fondamentale c'est, je pourrais dire, le vieux terme de maïeutique qui traduit mieux, qui est le plus directement... même en l'étendant... Là je reprends un des derniers textes d'Henri Desroche sur la maïeutique qui la présentait comme la conduite généralisée d'entraînement mental; dans la mesure où la plupart du temps on réduit la maïeutique juste à l'accouchement, à l'heure de l'accouchement. Si on transmet ça, si on transpose ça dans la supervision de construction de mémoires de maîtrise ou de doctorat, toute ma pratique pédagogique est ce que j'appelle une formation par production des savoirs: par production d'abord d'un projet, accouchement d'un projet, souvent grâce à l'histoire de vie qui fait revenir la personne sur son trajet...

La conduite d'accouchement doit s'accompagner d'une deuxième fonction qui est la fonction d'accompagnement, c'est-à-dire ce n'est pas parce que, à un moment donné, la personne a eu une idée de projet que le

La maïeutique selon Desroche

Le modèle maïeutique, c'est: Je suis une personne-ressource (pour reprendre le jargon), ou tu me prends pour une personne-ressource, toi, tu es une personne-projet; moi, je sais des choses, mais toi, tu en sais d'autres, on va essayer de coopérer pour accoucher le *daimon* qui est en toi comme le dit le *Théétète* de Platon.

Une dialectique à quatre temps:

Mon rôle n'est pas vraiment de faire entrer mes partenaires dans mes programmes, mais de me faire entrer, moi, dans les projets de ces partenaires. Il y a une opposition entre pédagogie du programme et la pédagogie du projet.

Alors, premier temps, la pédagogie du sujet (*bioscopie, autobiographie raison-née*).

Deuxième temps: pour éviter l'auto-récitation, l'auto-sublimation, l'auto-masturbation de la pédagogie du sujet, j'ai développé la maïeutique de l'entraînement

projet est réalisé, comme ce n'est pas parce qu'on vient de naître qu'on est déjà capable de courir le monde! Entre la naissance du projet et sa soutenance devant un jury, il y a tout un entre-deux où se développe, comme dit Desroche, les deux autres fonctions de la maïeutique, enfin de sa maïeutique à lui, vue comme conduite généralisée d'entraînement mental. Après la fonction d'accouchement, il y a une fonction d'accompagnement du projet, c'est-à-dire l'aider, le nourrir, le maïeuter, lui donner les conditions sociales optimales de construction, donc fonction d'accompagnement.

La troisième fonction est une fonction d'accomplissement: à un moment donné, il faut faire aboutir...

mental, c'est-à-dire l'apprentissage de l'objet, des objets. Pour faire le joint entre subjectivité particulière et scientificité objective, ça n'allait pas de soi...

Troisième temps, la maïeutique de l'accompagnement mental.

Quatrième et dernière maïeutique: celle du réinvestissement mental, c'est-à-dire du réinvestissement de toute la recherche dans une nouvelle action.

Trois valeurs-principes de la maïeutique:

La créativité (*self-help*), l'aide mutuelle, la solidarité (*mutual aid*) et la subsidiarité (*self-reliance*)

La pratique constitue un des types de recherche action. Le tout est basé sur la créativité, c'est pourquoi Desroche parle d'une *théologie de la créativité*, puisqu'il s'agit de la *créature créatrice*.

C-16

La pratique de supervision-accompagnement, telle que décrite par son inventeur et appliquée par Auguste, sort du cadre de la supervision habituelle et traditionnelle, et s'approche d'une méthode alternative qui s'inspire beaucoup de l'empathie de Rogers; Auguste y a intégré sa propre méthode des histoires de vie:

Je pense que ma pratique majeure est l'intégration des histoires de vie dans cette maïeutique généralisée, pour faire aboutir ce qui sort en un produit socialisable. C'est, je pense, ma pratique fondamentale actuellement, qui réunit à la fois la recherche et la formation, si vous voulez.

C.3.4 Incompatibilités théoriques et pratiques

C'est en dirigeant certains travaux de recherche qu'Auguste a pris conscience de la difficulté d'appliquer sa méthode de l'histoire de vie à n'importe quel contexte. Voici deux exemples concernant de telles situations:

a) Incompatibilité entre *histoire de vie* et *théologie*:

Cette position est le résultat d'une expérience à la direction d'un travail de recherche avec une équipe des théologiens. Auguste décrit:

J'ai une direction de recherche avec une équipe de cercles théologiens qui utilisent l'approche des histoires de vie dans la construction d'une parole religieuse. Je ne sais pas si vous avez vu, il y a un dernier livre qui vient de sortir de clercs théologiens de... qui s'appelle «Récits de pratiques et pédagogie de groupes en formation pastorale», l'auteur est... avec un collectif, et ils

m'ont demandé de faire une postface; donc ils m'ont obligé de me situer explicitement par rapport à cette recherche de sens au niveau métaphysique, si vous voulez, ou au niveau de relation (reliance) avec le cosmos... Donc là, j'ai écrit cette postface, et je l'ai écrite presque en hurlant, car il me semblait que, dans cette approche-là, j'étais en accord sur beaucoup de leurs points, sauf sur un... qui remet en cause la place entre autres du religieux, du professionnel, du sens sacré: le prêtre ou le religieux, enfin. Utiliser l'approche de l'histoire de vie dans la recherche métaphysique remet en question la place des clercs, à mon avis, qui ne sont plus, qui ne peuvent plus être vus comme des dépositaires de sens, ce qui les ferait naviguer entre un art pastoral et un art formateur. Mais s'ils veulent vraiment jouer en art formateur, il me semble qu'ils ont à redéfinir leur rôle de pasteur. Donc ça c'était ma grosse interrogation: est-ce que, dans cette recherche de sens, ça ne réinterroge pas fondamentalement les positions instituées? Donc ça, c'est une de mes recherches.

C-17

La question qu'Auguste s'est posée relève du caractère créateur et autoconstituant de son approche, caractère qui ne s'accorde nullement avec la foi à une vérité venant d'une autorité instituée, religieuse ou autre. Dans un tel contexte, même si le processus d'intériorisation relève de la seule responsabilité de l'individu, la découverte de la vérité serait le résultat de la grâce divine (cf. le caractère biographique des *Confessions* de saint Augustin, par exemple). L'orthodoxie religieuse, qui trouve inutile l'idée même de connaissance de soi, rejeterait sans aucune hésitation toute notion de création de soi par et à travers l'action. La difficulté se trouve alors dans l'acceptation du rôle primordial du sujet; dans ce cas, ce qui est en danger, c'est le rôle prépondérant du professionnel du sacré qui, au lieu d'être un pasteur-guide, doit devenir un accompagnateur-facilitateur-accoucheur. Il paraît pourtant qu'un changement commence à poindre dans de petites communautés religieuses, pour le moment, mais conquérant peu à peu les religions instituées qui adoptent la politique du témoignage personnel:

Regardez les nouvelles approches religieuses qui ne sont pas encadrées par de grandes institutions. Le témoignage, c'est un moyen fondamental; le témoignage de ce qui est vécu est un moyen fondamental. Actuellement, ça commence à pénétrer dans les grosses institutions; à mon avis, c'est un peu le cheval de Troie qui risque, pas seulement qui risque mais qui, j'espère, les aidera à retrouver le sens d'une parole vivante, d'une parole religieuse vivante, parce que parlée, dialoguée, témoignée, interrogée, et pas transmise, à recevoir par cœur...

À la question voisine concernant la possibilité d'agir autrement au sein d'une institution éducative qui véhicule un autre culte, celui de la vérité scientifique, la réponse d'Auguste a encore affaire au *statut professionnel du sens du sacré*; mais, concède-t-il, *ça remet en cause aussi l'institution qui quadrille cette recherche de sens*. Alors, est-ce qu'on peut satisfaire aux deux, à César (personne) et à Dieu (vérité transcendante ou instituée)? À mon avis, répond Auguste, *ça pourrait se faire dans une très large*

ouverture institutionnelle... Bien que concernant les institutions proprement religieuses, la réponse concernerait aussi ces *Temples des Muses* que sont nos universités.

b) Histoire de vie et exercices spirituels:

La deuxième expérience relève du domaine de rapports entre la quête de sens opérée par l'histoire de vie en milieu de formation, d'une part, et par le biais des exercices spirituels appliqués dans des cultures plus religieuses, d'autre part:

Une autre recherche qu'on commence à aborder, c'est de voir les analogies possibles entre la recherche de sens qui s'opère par l'histoire de vie en milieu de formation et la recherche de sens qui pourrait s'opérer dans d'autres cultures plus religieuses, par le biais des exercices spirituels, par le biais de la direction de conscience. C'est une interrogation qu'on a: essayer de voir les analogies, c'est-à-dire les ressemblances et les différences. Ma dernière réflexion là-dessus est assez récente, je viens de lire un livre qui s'appelle «Transmission spirituelle et transmission culturelle», et j'ai voulu voir comment les deux s'imbriquent. Ça m'a éclairé dans la mesure où, comme je dis, la transmission culturelle serait la lettre, et la transmission spirituelle, c'est l'esprit, et comment, par la culture, on peut transmettre ou non le sens ou l'esprit. Je pense qu'on était, toute proportion gardée, avec les histoires de vie, peut-être dans les mêmes recherches spirituelles – allons-y, n'ayons pas peur de prononcer le mot! –, dans une recherche de sens... Et qu'une culture différente, donc moyens différents, mais toujours pris avec cette recherche métaphysique, fondamentale...

C-18

La recherche décrite, de nature conceptuelle et méthodologique, s'est réalisée à partir de la lecture d'un livre sur les rapports existant entre la transmission culturelle et la transmission spirituelle. Je n'ai pas pu trouver le livre mentionné, mais je pense que sa thèse serait que chaque tradition spirituelle se développe au sein d'une culture dont elle est imprégnée. Cette imprégnation concerne les traits extérieurs de la spiritualité, tandis qu'il y a une convergence en ce qui concerne le fond des doctrines spirituelles. S'il en est ainsi, la culture est vraiment *la lettre*, et la spiritualité *l'esprit*. Auguste déduit par analogie l'idée que *les histoires de vie* sont aussi des cultures jouant le rôle de la lettre qui véhicule le sens, le sens spirituel, l'ordre de l'esprit; leurs moyens, leurs dispositifs et leurs méthodes sont bien différents, mais, au fond, c'est la même quête fondamentale, la quête métaphysique entendue aussi comme relation au monde.

C.4 Entre transmission et éveil de la créativité

Ayant souscrit à la notion de formation au moyen d'un dépassement du temps par le temps, Auguste se sent concerné par l'andragogie plutôt que par la pédagogie, terme qu'il juge un peu général:

Le terme pédagogie n'est pas une référence pour moi, ce n'est pas un outil... Étymologiquement, quand je le vois comme conduite d'enfants, je ne fais pas de conduite d'enfants, je fais de la conduite d'adultes. Alors je ne veux pas repartir le débat, mais je pense qu'il y a intérêt à faire éclater le terme pédagogie, pour que ce ne soit pas un concept si général qui ne sert à rien...

Puisqu'il s'agit d'éducation d'adultes, il est préférable, selon Auguste, d'utiliser le terme formation, sous l'égide du terme générique de l'éducation. Pédagogie (pour les enfants et les jeunes) et formation (pour les adultes), le problème n'est pas là, mais il concerne le contenu à donner à ces deux termes. En ce qui concerne l'andragogie, Auguste pense qu'il est temps de la libérer des anciennes pratiques didactiques, qui sont très normatives, pour faire place à des approches plus créatives et plus *heuristiques*:

Je pense qu'on se situe dans une andragogie, et que, face au didactisme qui a marqué, malgré tout, énormément la pédagogie, il y a des modèles que j'appellerais moi-même maïeutiques, à développer, et particulièrement pertinents en formation d'adultes où la question n'est pas exactement de transmettre un contenu, c'est de libérer un quotidien, en produisant les savoirs dont il est gros.

C-19

Par conséquent, si le but de l'éducation est de produire des savoirs qui ont du sens pour l'homme, la formation pour l'andragogie, ou la pédagogie pour l'éducation scolaire doivent devenir les meilleurs moyens possibles pour la réalisation de ce but. Cela se peut-il au sein des institutions éducatives actuelles? Auguste paraît un peu hésitant; en tout cas, il n'est pas pour une éducation libre ou informelle; l'institution n'est pas un *mal nécessaire et inévitable*, elle est indispensable pour l'accomplissement de l'œuvre éducative, même si elle devient le plus souvent un obstacle pour l'aspect relationnel:

Je pense que là aussi les deux sont liés, c'est-à-dire que tout l'organisationnel ne permet pas toute relation, et qu'à un moment donné, si l'organisationnel ne permet pas une relation de type accouchement, accompagnement, accomplissement, c'est une organisation contre-productive. Malheureusement on en rencontre trop, et il faut la faire sauter et créer des organisations qui permettent d'intégrer cette démarche; ce faisant, je pense qu'on rend service aussi aux organisations éducatives. Mais face à la crise de l'école, il y a vraiment, entre autres, en formation d'adultes, je pense, un laboratoire social à aire ouverte extrêmement proliférant, et sous des formes privées souvent plus que publiques; là, il y a une révolution libérale, et tant mieux! Mais on est juste au début de la révolution de la formation permanente, à mon avis.

Si toute prise de conscience est une sorte de révolution, il semble qu'Auguste ait raison. Comme il l'a déjà mentionné à propos des institutions religieuses, on a besoin d'une plus large ouverture institutionnelle, et cela pour le bien des organisations elles-mêmes. En aidant au développement personnel de leur ressources humaines, les institutions deviennent plus productives et participent, en même temps, au bien-être des gens et des

sociétés; de ce point de vue, le rôle des facultés d'éducation permanente, au sein des universités actuelles, serait celui d'un catalyseur.

C.5 Auguste, un *accoucheur* de parcours et un dresseur de trajectoires

Son questionnement personnel et la nature du domaine qu'il a choisi (formation des adultes) ont poussé Auguste à réfléchir sur le problème épistémologique fondamental qu'est la construction du savoir. L'interrogation sur le sens des savoirs concerne tant l'intérieur (réalité de nous-mêmes) que l'extérieur (l'environnement, le monde). L'autoformation est donc en même temps une écoformation.

C-20

La méthode auto-écoformative par excellence est *l'histoire de vie*; en tant que pratique de découverte du sens de notre vie, elle nous place, par sa transversalité, devant la question de la globalité: notre globalité d'abord comme des personnes-systèmes et des parties des ensembles-systèmes plus larges (environnement socioculturel, univers tout entier). Plus qu'une perspective épistémologique (déploiement systémique du savoir), la vision holiste est une prise de position métaphysique qui nous aide à définir notre place dans le monde comme des êtres ayant la possibilité de participer à des systèmes toujours plus larges, et cela jusqu'à l'infini. Auguste pense que l'écologie nous fournit les moyens de répondre, en tant qu'hommes responsables et autonomes, à nos problèmes vitaux.

Bien que la finalité des pratiques d'Auguste ne soit ni d'ordre métaphysique ni d'ordre pédagogique, au sens courant du terme, mais épistémologique et compréhensif (émancipatrice et de *conscientisation*), la portée spirituelle de ces pratiques facilite l'ouverture vers *l'autre sens*. La rigueur de son travail de chercheur, son style de vie, sa culture, la priorité qu'il donne au problème du sens en éducation, tout cela nous permet de lui reconnaître une *autre dimension*.

D. Pierre... ou... les merveilles de l'intuition

Pour Jung, le *Soi* est *une sorte de Dieu en nous*, une réalité archétypique transpersonnelle; identifié à la *Pierre* philosophale, il (le *Soi*) représente *l'idée d'une totalité transcendante*.

Jean Biès, *Passeports pour des Temps Modernes*

D.1 Entre descente et montée

Au moment de l'entrevue, Pierre était chargé de cours dans une université canadienne. Eudoxe et un autre professeur m'avaient parlé de lui. Je l'ai contacté par téléphone, il s'est montré tout de suite disponible à participer à ma recherche. Il n'habitait pas Montréal, c'est pourquoi notre rencontre a eu lieu deux mois après l'appel, à l'occasion de sa venue en ville. Voici l'extrait de mon journal, décrivant notre rencontre et mes premières impressions:

Comme je ne le connaissais pas en personne, je lui ai proposé, pour lieu de notre rencontre, la salle du LaboTIPE, au local de Marie-Victorin. Pourtant, nous nous sommes rencontrés dans l'escalier qui conduit du deuxième au troisième étage (entrée de Vincent-d'Indy); lui descendait, moi, je montais. Je l'ai reconnu tout de suite; son visage brillait, il avait un air un peu différent. Les premiers mots que nous nous sommes échangés ont confirmé mon impression, j'ai eu un sentiment de connivence et d'entente profonde. On se tutoie dès le début. Il m'informe qu'il a trouvé très intéressant mon sujet, il m'avoue même qu'au cours de l'évolution de son projet de recherche, à un certain moment, il a eu, lui aussi, l'intention de faire quelque chose de pareil, quelque chose qui aurait affaire à la pratique de la spiritualité en pédagogie universitaire, soit comme problématique, soit comme méthodologie. *Voilà que j'ai décidé de faire autre chose*, me dit-il, *et le sujet me revient par ailleurs!* Nous passons une bonne demi-heure à discuter informellement sur nos études et nos intérêts communs ainsi que sur nos projets de recherche qui se croisent, en quelque sorte.

Au début de l'entrevue, Pierre m'informe qu'il s'intéresse particulièrement à la pensée de Steiner dont il me donne l'essentiel:

Son objectif principal était de fonder la spiritualité sur la pratique, dans différentes aires culturelles et dans tous les domaines de l'activité humaine: éducation, médecine, agriculture, arts, économie, technique. Il combinait information scientifique et sagesse millénaire. Au fait, il s'agit d'une pensée universelle mais bien articulée, qui embrasse la vie incarnée, avec le but d'amener ce qui est du spirituel chez les êtres particuliers et chez l'homme au spirituel qui est dans le monde. Steiner donne plus de valeur à l'éducation, parce que c'est par elle que le spirituel pourrait trouver sa place dans le monde actuel. Son modèle pédagogique est bien structuré et universel, c'est pourquoi il est utilisé par d'autres traditions et peut croître dans divers contextes culturels.

D.2 À l'attente de la lumière rouge...

L'entrevue débute par la question s'il y a eu une prise de conscience concrète de *l'autre dimension*; Pierre répond qu'il lui était difficile de tout dire en si peu de temps, mais qu'il s'efforcera d'en donner quelques balises. Il me fait alors le récit de la première période de sa vie, période pendant laquelle se préparait son ancrage dans la connaissance spirituelle. Pierre appelle quelque part ailleurs le niveau de ce savoir *supramental* une *œuvre au rouge*. J'ai tiré le titre de la présente section de cette expression qui s'accorde bien avec ce qui suit.

D.2.1 Trois antécédents biographiques comme signes annonciateurs

Trois événements, *trois expériences qui l'enracinent* et dont l'interviewé s'était souvenu récemment, au cours de l'écriture de son histoire de vie, lui ont servi de *pierres de gué*, pour l'exploration de son cheminement vers ce qu'il est actuellement; ce sont les trois antécédents de son intérêt existentiel pour la spiritualité.

D-2

- **Une expérience originelle: l'intuition d'exister d'une manière absolue**

Il s'agit d'un souvenir d'enfance. À une certaine période de son enfance, Pierre avait commencé à avoir quelques intuitions; en voici une:

Je me souviens qu'en deuxième année, à l'école, dans la salle, le professeur m'avait demandé de prendre des choses; on avait des bureaux qui s'ouvraient comme ça, et nos livres, nos crayons, nos cahiers, tout était dans la boîte et, en ouvrant ça, j'ai réalisé que j'existais. J'ai eu une intuition de mon existence en tant qu'absolu, non relatif: j'existe, aussi bête, aussi simple, aussi banal mais aussi extraordinaire, en même temps! J'ai réalisé que je vivais!

Une première analyse de contenu de ce souvenir montre que l'essentiel de la structure de personnalité de Pierre s'est déjà formé, à cet âge. L'intuition a eu lieu au moment où il ouvrait la boîte (symbole de mystères); en plus, il s'agit d'une ouverture vers le haut, vers quelque chose de transcendant. La connaissance intuitive elle-même porte sur le fait d'exister non pas comme un être précaire, mortel et relatif mais comme quelque chose d'absolu; l'existence est liée au phénomène de la vie, phénomène banal, ordinaire, habituel, et en même temps mystérieux et extraordinaire. Le lieu où l'événement s'est passé est, aussi, significatif: c'est l'école, la classe, un endroit où on cultive la connaissance, en présence du maître qui pourrait être le symbole du Maître de l'univers qui lui demande quelque chose... Si on voulait donner un autre titre à cette expérience,

on pourrait utiliser le suivant: *Une conscience infinie de soi-même*, ou, encore *Conscience de soi-même comme quelque chose d'infini*.

- **Je suis tripartite: pensée, volonté, sentiment**

Le deuxième souvenir de prise de conscience vient d'un événement qui s'est passé près de l'école mais en dehors d'elle:

Plus tard, à l'adolescence, une autre intuition que je me suis rattachée: je marchais vers le collège..., j'approchais même d'un genre de boîte d'arrêt d'autobus, et là j'ai réalisé que j'étais tripartite: volonté, sentiment et pensée; donc, intuition, réalisation de ma nature tripartite, tu sais, pour un rien. J'ai passé à d'autres choses, c'était comme ça; mais c'était fort, parce que je m'en souviens encore, cette image était imprégnée dans ma mémoire...

Ce souvenir ajoute à la première intuition (sentiment d'exister) une précision concernant tant le contenu que la structure de cet être qui existe infiniment. Les éléments de l'événement sont semblables (école, boîte), tandis que l'expérience a les traits d'une illumination: elle se passe vite, le temps d'un éclair, mais elle est intense, d'une intensité démontrée par le souvenir intact...

D-3

- **La lumière rouge protectrice**

La troisième fois où Pierre a eu une prise de conscience, c'était juste en même temps que sa sortie de l'adolescence; une adolescence difficile, troublée, pendant laquelle il se sentait insatisfait, déchu du monde où il vivait, des valeurs qu'on voulait inculquer aux jeunes. En quête continue d'une connaissance alternative, il a eu recours à des expériences de drogue; tout cela jusqu'au moment où il a senti qu'il avait plus ou moins atteint la limite. C'est alors que s'est passé un événement qui pourrait se traduire de la façon suivante: il était arrivé au point où il devait prendre quelques décisions cruciales pour son avenir; cela n'était pas clair, c'était quelque chose de troublant, comme il le décrit lui-même:

J'ai le sentiment qu'au moment où cette décision était prise, je te le dis littéralement tel que ça s'est passé, un genre de lumière rouge m'apparaissait et me court-circuitait; c'est comme si on avait enlevé la prise, et puis c'est un phénomène qui s'est passé, de sorte que je refusais cette expérience...

Il avait un sentiment d'être protégé contre le danger qu'incluait sa décision, contre le danger que son être même pourrait être détruit. Je note que, selon la symbolique des couleurs, le rouge est lié à l'expérience mystique.

Après cette expérience, une période de recherches spirituelles commence; au début, il était comme aiguillonné, il faisait toutes sortes de choses, des pratiques occidentales et orientales qui se résument dans une quête de l'expérience de ce genre. Ainsi, à l'âge de vingt ans, il prend finalement conscience qu'il avait erré pendant tellement d'années, et que maintenant une décision de non-retour en arrière s'imposait à lui: *c'est comme une promesse à mon être propre que jamais plus je n'errerais de la façon que je l'avais fait au préalable*. À partir de ce moment, il s'en sentait influencé, *déjà aligné*; sa conception de vie était déjà formée, il était repositionné, d'une façon plus consciente, par rapport au matérialisme de notre temps.

D-4

Après ses études en philosophie et son mémoire sur l'épistémologie de la connaissance mystique chez Aurobindo, Pierre s'est tourné vers la pensée de Steiner où il a trouvé assez d'arguments, d'intérêts et de forces pour pouvoir intégrer éducation, spiritualité, globalité, et mettre tout ça en pratique.

D.2.2 La conjecture de l'Être: formation et systématisation de la vision spirituelle

L'initiation à l'anthroposophie a aidé Pierre à systématiser sa vision qui s'inscrit alors au grand courant de ce qu'on appelle approche spirituelle de l'Être. Axiome de cette vision est la présence exubérante de l'Être, présence que seule l'intuition peut saisir:

... sans avoir idée des intuitions fondamentales de l'Être, qui sont de nature très élevée, on pourrait dire que l'Être déborde de lui-même, pour ainsi dire, et qu'il cherche à pénétrer l'expérience totale de la vie. L'intuition pourrait être l'outil par lequel l'Être se manifeste, non pas l'illusion; voilà, l'Être distingué de l'illusion... Or, on est dans une société d'images, de textes, de la perception...

D'après la citation ci-dessus, la spiritualité se présente d'abord comme une saisie intuitive de l'Être, comme une expérience totale de la vie; comme éveil d'une certaine illusion et comme une libération des mécanismes perceptifs ancrés en nous. Prolongeant un peu cette position, Pierre affirme que dans la *conjecture* de l'Être se place l'idée qu'il a de l'absolu: pour lui, l'absolu doit être quelque chose de complet. Cette notion de *complétude* lui permet de réconcilier, en quelque sorte, la multiplicité des absolus: en tant qu'état, l'absolu serait une présence, entièrement et complètement présence, autosuffisance, puisqu'il n'a pas besoin d'autre chose, sinon de l'acte même de la connaissance qui s'y produit. Et l'interviewé ajoute:

Il y a quelque chose d'absolu là-dedans; absolu au niveau de la réalité spirituelle: je crois à la réalité spirituelle, je crois à la réalité des êtres spirituels, et, à la limite, je crois que le monde spirituel n'est fait que d'êtres spirituels... J'ai encore peu de rapports avec tout ça, c'est quelque chose qui me prend beaucoup de temps, mais qui, de plus en plus, contribue au sens que j'ai de la vie, et j'explore. On est loin des sciences avec ça.

Sur la question si l'absolu est en quelque sorte l'ensemble du visible et de l'invisible, la réponse de Pierre est qu'à la limite le visible n'est que le manteau de l'invisible. Pourtant, il précise: *je suis certainement incapable de voir l'invisible dans le visible, pour le moment*, en laissant entendre que c'est une difficulté liée au niveau actuel de son développement spirituel.

D-5

Pierre déclare aussi qu'il croit à l'unité fondamentale de l'Être, bien qu'il voie, à l'intérieur de cette unité, plusieurs disparités; il existe donc une sorte de diversité phénoménale qui s'épuise dans sa manifestation même, qui se détruit d'elle-même. Cette conception amène à une vision dualiste, mais, ajoute-t-il, il s'agit toujours d'un corollaire phénoménal qui ne porte aucun préjudice à l'unité foncière de l'être. De ce point de vue, il pense avoir une vision chrétienne de l'univers, dans le sens qu'il y a des êtres spirituels travaillant pour la destruction de l'être humain et d'autres qui cherchent à le protéger. Bien sûr, remarque Pierre avec un peu d'ironie, en tenant de tels propos, *on est très loin des sciences!*

D.2.3 La conjecture personnelle: connaissance et connaissance de soi

Malgré la remarque ci-dessus, Pierre ne cesse de croire que la connaissance se trouve au cœur de ses intérêts; depuis son enfance, dit-il, il est motivé par le besoin de connaître:

Ce que je cherche à mettre en pratique dans la vie, c'est que je cherche les moyens presque toujours de connaître; personnellement, je suis motivé par l'acte de connaître, connaître le sens des choses et comment les choses sont reliées au grand ensemble. Si je devais caractériser mon biais épistémologique, ça ne m'intéresse pas juste de savoir ce qu'est une chose, ça m'intéresse plus de savoir comment la chaise a été construite...

Même s'il ne peut pas être toujours sûr de la véracité de ses connaissances, il se sait pourtant porté par un désir absolu de vérité:

J'ai un désir de connaissance absolue et je réalise que c'est un désir impossible. Néanmoins, c'est là un moteur, une énergie, une poussée, et j'essaie simplement de me servir de la poussée, en restant conscient de l'illusion de la connaissance absolue, qui serait une connaissance où je connaîtrais la chaise pour ce qu'elle est; et plus que la chaise, c'est d'autres êtres humains, n'est-ce pas? Connaître les êtres humains pour ce qu'ils sont; donc j'ai un désir de vérité, finalement, quelque part: pour moi la vérité est très importante, et puis j'ai beaucoup de faiblesse par rapport à la vérité...

De cette citation on peut, en toute légitimité, conclure que l'intérêt de Pierre porte sur la connaissance objective. Pourtant, la connaissance de l'objet n'est pas un objectif en soi; il va toujours en mouvement parallèle vers l'intérieur, et c'est exactement ce double mouvement qui le caractérise en tant que personne: *il y a toujours une intraversion et puis une extraversion qui est un peu la structure de ma personnalité*. D'ailleurs, le terme *connaissance*, que l'interviewé utilise presque exclusivement, renvoie à la terminologie traditionnelle, qui ajoute une nuance participative au sens du mot: la connaissance est tout d'abord une connaissance de soi, une connaissance de notre essence humaine, une *anthroposophie*, selon Steiner. L'interviewé donne quelques éléments de cette anthropologie spirituelle, se basant sur les principes suivants:

D-6

- **Le sentiment d'exister:**

Depuis son enfance, Pierre sait qu'il existe *absolument* en tant qu'homme, en tant que soi personnel. On sait qu'une telle intuition accompagne toujours une expérience d'éveil. Dans un contexte spirituel, parler de la sorte fait scandale parce qu'il est communément admis que plus on avance dans le spirituel, plus on perd le sens du *moi* personnel (psychologique, culturel), plus on devient impersonnel et uniforme, englouti dans le *Soi* transpersonnel. Tel n'est pas l'avis de Pierre qui croit que l'uniformisation se trouve au niveau du moi socioculturel plutôt qu'au niveau transpersonnel; c'est d'ailleurs cela que reprochent à l'éducation actuelle ses étudiants qui sont jeunes mais qui...

... du même coup ont une certaine insatisfaction. On les a éduqués en laissant de côté leur personne, et non seulement leur personne, mais on n'a pas favorisé l'émergence d'une pensée personnelle.

Donc, notre vraie unité se trouve au-dessous de cette surface uniformisante de l'être psychosocial; la vraie tâche de l'éducateur serait alors d'aider les jeunes à se libérer de cette carapace pour laisser l'être en dessous briller dans sa beauté originale:

Il y a toute une dimension psychologique où la personne fait plus qu'un pas dans l'affirmation de qui elle est dans son originalité, contre les systèmes, contre les influences qui cherchent à uniformiser. Il ne faut pas oublier que la culture... est fortement uniformisée; très forte pression pour s'adapter au milieu, être comme tout le monde. D'ailleurs, les thèmes des histoires qu'ils m'ont racontées parlent d'eux-mêmes; c'est souvent retrouver le thème de la différence, d'accepter la différence, d'être unique en quelque sorte... et puis qui ressemble comme quand ils cherchent à se trouver en tant que personnes vis-à-vis de leur culture qui est oppressive; donc à la fois leur histoire traduisait ce qu'ils vivaient...

- **L'homme, système trinitaire**

Depuis son intuition d'adolescent, Pierre a fait de la notion de structure tripartite la base de son travail spirituel, de sa pratique spirituelle, au plan tant personnel que professionnel. Selon un enseignement commun à plusieurs traditions millénaires et repris par Steiner, il y a une tripartition de l'univers: à côté du monde physique, il y a le monde éthérique (du mot grec *éther* qui signifiait espaces célestes infinis) et le monde astral, qui constituent le versant spirituel du monde matériel et physique. Cette structure vaut aussi pour chaque corps physique pris séparément. Pierre raconte comment il a vécu lui-même ces croyances:

J'ai exploré les choses du corps, les mouvements, l'énergie, diraient ceux qui sont du Nouvel Âge... les mouvements énergétiques, le corps éthérique finalement, qui est ce corps énergétique. Donc, il y a une structure auprès de ce corps-là qui, selon Steiner, est dans la même structure que le corps physique; en fait, c'est une structure spirituelle qui revient à la tripartition du monde. Dans l'Église catholique on a le Père, le Fils et le Saint-Esprit; en prâna hindou, je ne sais pas quel est le troisième; bref, c'est une structure traditionnelle, universelle.

D-7

Pierre utilise le modèle systémique (dont les traits principaux sont l'opposition complémentaire et l'interpénétration) pour décrire ce *système*:

... appliqué à l'être humain, je pourrais te parler énormément de ça: tu es le système-tête, tu es le système-torse et tu es le système-ventre; et ces trois systèmes fonctionnent de façon différente et complémentaire, interreliés, interpénétrés.

L'interviewé précise qu'une grande partie de son travail consiste à bien comprendre le sens de cette tripartition; c'est pourquoi il insiste à la décrire en détails, accompagnant ses mots de gestes déictiques. Je résume:

Dans l'ordre du mouvement proprement dit, c'est-à-dire du corps bioénergétique, le mouvement, selon son rapport avec l'espace, est modifié, c'est-à-dire l'espace d'en bas n'est pas le même que l'espace d'en haut qu'on partage avec les autres êtres. Plus précisément, l'espace d'en bas est un espace de vaisselier, où l'on abandonne les choses; c'est comme si notre estomac digère et ensuite se débarrasse; donc, ce qui appartient à cet univers-là, c'est quelque chose qu'on ne garde pas, et dont on se libère. Cela est vrai pour les pensées et les sentiments aussi; il est possible de se libérer des sentiments négatifs. Lui-même, il le fait assez régulièrement, quand quelque chose l'assaille, le harcèle. Ces pratiques lui permettent d'oublier ses troubles, comme s'ils sortaient de lui. Ensuite, l'espace qui est ici est un espace de partage, où on donne et on reçoit, continuellement, qui est la respiration, on inspire, on expire; et l'espace d'ici est un espace qui, contrairement à celui-ci où on laisse aller, attire, comme si c'était sucé par en haut, comme le mot *inspiration* le suggère. En d'autres mots, l'espace de la tête est un espace fait de toute légèreté; c'est-à-dire tout ce qui est en haut attire, alors qu'en bas c'est la gravité, c'est la lévitation. Les saints qui ont l'expérience de cette lévitation sont capables de vivre l'espace d'en haut d'une façon tellement intense que, pour quelques secondes, les forces de lévitation contrecarrent celles de la gravité. Il faut prendre en note que *ce n'est pas tant une poussée, ce n'est pas comme si j'étais une fusée, et que ça poussait par en bas, mais c'est beaucoup plus se tirer par en haut.*

Commentaire: Partant de la conception d'une structure fondamentale, celle de la trinité, suggérée par les traditions, mais dont il a eu une intuition personnelle (donc une connaissance d'ordre expérientielle et même mystique), Pierre voit la réalité comme un déploiement d'un système triadique: monde physique – monde éthérique (énergétique) – monde astral (mental); corps physique (moléculaire) – corps éthérique (énergétique) – corps astral (mental); système ventre (matière, volitions, désirs) – système torse/thorax (cœur, sentiments) – système-tête (réflexion, intuition). Dans l'œuvre de Steiner, ces trois corps sont transcendés par un quatrième qui est le *Moi* ou le *Soi* (le *Moi* devenant le *Soi*, lorsqu'il se réfère à un état de sortie du corps); c'est le corps métaphysique ou le corps spirituel des traditions, le corps de sens (*Je*) des psychanalystes, etc. La construction de ce corps métaphysique est l'objectif de la vie même, c'est pourquoi il devrait constituer l'objectif principal de l'éducation.

D-8

D.2.4 Modalités et définition de l'autre dimension

La vision spirituelle conduit à une concentration de l'homme autour des trois axes, les suivants: l'intuition, la compassion et la transcendance. Plus la concentration est grande, plus on peut parler de présence d'une dimension constituée et fonctionnant selon ces axes, chacun desquels se présente comme suit à travers l'entrevue:

- **L'intuition**

Elle constitue le fondement de la réflexion de Pierre, centre de son intérêt théorique et de ses préoccupations pratiques. Elle se définit comme le mode par excellence de l'apparition de l'être, *l'outil par lequel l'être se manifeste*.

Parler de l'intuition, c'est aller au-delà de *la théorie du cerveau droit ou du cerveau gauche, qui est une façon simpliste de parler de l'aspect cognitif séquentiel et d'aspects plus intuitifs ou perceptuels*, dans la perspective du cerveau holistique. En plus, elle apparaît comme une capacité de prise de décisions, capacité pourtant mystérieuse qui ressemblerait plutôt à une sorte de *saut quantique* qu'à une opération raisonnée comptant le pour et le contre. Comme telle, l'intuition paraît indispensable pour tous les *décideurs*:

C'est un concept qu'on ne peut pas négliger, dans la construction de la connaissance. Il semblerait que ceux qui sont en position de décision utilisent cette faculté, comme un certain giron, assez régulièrement. Donc, il y a quelque chose d'un peu mystérieux, quand-même.

Il va de soi que l'intuition est étroitement liée à l'autre dimension, à l'apparition de l'éveil et à la *supramentalisation*, selon la terminologie d'Aurobindo:

Dans la connaissance intuitive et son épistémologie, il y a une ouverture à la dimension à laquelle on fait référence ici, spontanément; c'est une des voies par laquelle ce qui est de l'ordre du spirituel peut pénétrer l'intelligence.

- **La compassion:**

Liée étroitement à l'intuition, la compassion est beaucoup plus que l'*empathie* rogérianne. Pierre la conçoit comme celle qui ajoute de la *magie* à la dimension spirituelle, puisqu'elle nous aide à accepter nos limites, tout en nous faisant sentir que nous sommes dans un état de communion absolue; si l'intuition a affaire à l'aspect cognitif de la dimension spirituelle, la compassion en représente le volet empathique. Dans un passage très intéressant, Pierre dote de *magie* le terme *compassion*:

Je suis toujours pris entre deux choses, il y a deux dimensions qui m'intéressent dans le spirituel: la dimension qui appartient carrément à la pensée, à la découverte du sens des choses, et l'autre, c'est la dimension de la magie. La magie, ce sont des choses qui marchent bien ensemble; c'est le mouvement harmonieux, c'est la grâce, c'est le sens mais encore une fois en mouvement, dans les soubassements, c'est le sens partagé, l'état de grâce, l'état du non-déchu, comme on dit dans les traditions; c'est l'état spontané, l'état de béatitude. Il y a un petit peu de ça, il y a un désir de rendre la chose tellement spontanée; l'amour n'est pas autre chose que de désirer tout ça, de vouloir l'harmonie des êtres. C'est un genre de plénitude finalement, de complétude en soi, ce n'est pas une magie au sens de la superstition, ce n'est pas de la prestidigitation, ce n'est pas une illusion basée sur une connaissance où tu es sûr que tu perçois de telle ou telle manière; ce n'est pas ce désir de tromper. Dans cette magie-là, il y a une certaine règle fondamentale; ces règles de la magie sont des règles qui, à mon point de vue, touchent le corps plus que la pensée, du moins a priori.

D-9

En dépit de ses choix épistémologiques, Pierre croit que, non seulement au niveau de la compassion mais aussi à celui de la pensée, ce qui l'attire c'est d'abord la qualité émotive: *C'est toujours la qualité un peu émotive derrière la pensée qui m'intéresse: si tu as peur, si tu as crainte, si tu désires, c'est quoi là? Comment la pensée est-elle influencée par les sentiments...* Cette conception lui est extrêmement utile dans sa relation avec ses étudiants, comme il le dira un peu plus loin.

- **La transcendance:**

La vision que Pierre a du monde et de l'homme, ses *intuitions* principales, son style de vie aussi, comme il le décrit lui-même, montrent qu'il a beaucoup développé et intégré dans sa pratique le sens de la transcendance. Voici comment ce sens de transcendance s'articule à travers l'entrevue:

- a) **La hiérarchie divine:**

Décrivant la nature de la réalité spirituelle selon Steiner, Pierre ajoute qu'il y a une théorie des êtres spirituels derrière cette conception, une hiérarchie divine, comme chez Saint-Denis l'Aréopagite notamment, avec ses archanges, etc. Et il conclut: *j'ai encore*

peu de rapports avec tout ça, c'est quelque chose qui me prend beaucoup de temps, mais qui de plus en plus contribue au sens que j'ai de la vie; et puis j'explore...

b) Les niveaux de la conscience:

Les trois niveaux de l'être humain (physique, émotionnel et psychomental/spirituel, représentés respectivement par le ventre, le cœur, et la tête) constituent un système de niveaux de conscience, se transcendant l'un l'autre, dans un sens de dépassement continu. L'interviewé précise qu'il ne s'agit pas d'un mouvement d'en bas vers le haut mais qui va dans le sens inverse. J'ai présenté la description de cette forme de transcendance, un peu plus haut.

D-10

c) L'improvisation comme une sorte de liberté transcendant la connaissance:

Il s'agit, bien sûr, de la connaissance intuitive et spirituelle qui conduit à l'improvisation en tant que qualité extrêmement humaine:

Une fois qu'on est là, on fait ce qu'on veut; il faut qu'il y ait un élément de liberté à la connaissance; c'est là que tu peux improviser, c'est là que tu deviens extrêmement humain; tu es vraiment humain, quand tu improvises.

Pour conclure cette section de l'analyse, je peux dire que les trois modes décrits plus haut, l'intuition, la compassion et la transcendance, se retrouvent dans la définition de *l'autre dimension*, selon Pierre. En effet, il considère cette dimension (spirituelle/métaphysique) comme une sorte de conscience élargie par laquelle on participe à la plénitude de la réalité spirituelle, au moyen d'une saisie intuitive et d'une expérience immédiate et intégrant, dans un climat de compréhension compassive, tant la vie quotidienne que la pratique professionnelle.

D.3 Opérationnalisation de la vision

Sans aucun doute, la projection de la vision spirituelle de Pierre dans sa pratique professionnelle a été facilitée par le fait que le modèle qu'il suit, l'anthroposophie de Steiner, est un système se prêtant à un tel transfert:

L'intérêt, certainement, est qu'il (Steiner) a essayé de fonder la spiritualité sur la pratique, dans différentes aires culturelles, pas d'une façon vague, mais de façon assez articulée, c'est-à-dire de telle sorte que ceux qui n'ont aucune référence à Steiner peuvent toujours en bénéficier. Donc, c'est une spiritualité incarnée, c'est une spiritualité moderne dans ce sens-là.

En ce qui concerne, particulièrement, l'éducation, il est bien connu (Pierre me l'avait mentionné, lors de la discussion initiale) que le travail théorique (livres de Steiner) a été épaulé par l'expérience accumulée au sein d'un réseau d'institutions éducatives un peu partout dans le monde (écoles *Waldorf*). Sur ce point, Pierre n'avait pas à inventer beaucoup de choses. Voici comment il décrit ses pratiques:

D.3.1 L'extérieur et l'intérieur: l'anthroposophie au centre des tâches éducatives

Faisant la description de ses multiples tâches d'enseignement, Pierre avoue qu'il n'a pas pu encore faire la synthèse entre tous les champs disciplinaires dont il est chargé, car sa compétence abstractive est peut-être inférieure à l'énormité de la tâche. Sans doute, cette dispersion constitue l'aspect extérieur de son travail qui, au plan théorique, l'oblige à être à l'affût de plusieurs auteurs, de plusieurs visions, comme la pratique réflexive, la méthode heuristique, l'enseignement coopératif, la théorie du cerveau droit et du cerveau gauche (façons simplistes, remarque-t-il en passant, de parler de l'aspect cognitif, séquentiel, et de l'aspect intuitif et perceptuel), la créativité, l'imaginaire, les théories du développement de l'enfant, etc.

D-11

Pourtant, à cause de sa formation préalable (en philosophie), à cause aussi de ses choix idéologiques (spiritualité, anthroposophie), il avait déjà développé un moyen grâce auquel il se sent en mesure de ramener, plus souvent qu'auparavant, *cette panoplie de cours* à ce qui est fondamental pour lui, à savoir la pensée de Steiner sur l'éducation. C'est donc là que se trouve l'aspect intérieur de son opération: *J'ai comme une source finalement qui m'inspire personnellement, c'est là que se situe cette source, pour moi.* Par conséquent, utiliser l'approche éducative et pédagogique de l'anthroposophie, pour éveiller les étudiants à *l'autre sens*, est l'objet principal de ses interventions, nous dit Pierre: *C'est là que je vois un peu ma tâche en tant qu'enseignant: être intéressé par cette dimension-là.*

Cet engagement spirituel se reflète tant sur la perception que l'interviewé a de l'éducation, en général, que sur la façon dont il conçoit son propre rôle en tant qu'éducateur/formateur. En ce qui concerne la première, Pierre, en bon élève de Steiner, précise qu'il voit l'éducation d'abord comme un art, en tant que pratique. En tant que contenu, il

y a une certaine science, on pourrait sans doute dire que le mot science est abusif, mais il y a une connaissance qui se veut scientifique, pour certains. Donc, dans sa pratique, elle reste essentiellement un art; comme tel, elle incite les gens à une conscience de présence, comme plus aiguisée, et c'est dans le présent qu'elle se passe.

Cette appartenance au présent cause à la pédagogie une série de contradictions, parce que, même si c'est dans le présent qu'elle se passe, elle a encore comme mission principale de transmettre les traditions du passé, de la culture du passé, et principalement de la langue; et, à notre époque, il y a encore comme une double contradiction, parce qu'on ne se sent plus satisfait de transmettre seulement le passé, qui est dans la mémoire, mais on veut aussi former pour le futur, et un futur qui, prétend-on, sera très différent du présent. Donc, on se demande quelles sont les connaissances, les habiletés du passé qui vont nous être utiles pour l'avenir. Cela est une tâche complexe. En tout cas, la pédagogie devrait être un art de vivre la connaissance; mais d'habitude, elle cherche constamment à ressusciter les fantômes de la connaissance, ces connaissances qui nous assaillent sous forme des *bits* d'information.

D-12

Pour éviter, justement, de fonctionner comme un simple transmetteur d'informations, Pierre s'est donné comme objectif principal de vivre en éducation suivant un modèle de vie concret, celui de l'anthroposophie, lequel a remplacé ses explorations antérieures dans le domaine de la *méditation*...

... maintenant je reste comme fidèle à la pratique anthroposophique, depuis une dizaine d'années; c'est comme si j'ai trouvé mon univers spirituel. Je ne suis pas d'accord avec tout ce qui se fait, mais ça me nourrit, finalement.

On pourrait dire qu'il s'agit d'une *vie philosophique*, dans le sens traditionnel du terme (*βίος φιλοσοφικός*), c'est-à-dire vie suivant certains principes qui visent la réalisation des trois valeurs fondamentales: beauté, bonté, vérité. Faisant preuve d'une humilité authentique et gardant les distances, Pierre se déclare finalement platonicien:

Oui, je suis platonicien dans l'art de croire. Je crois qu'il y a trois moi ensemble; que le vrai est nécessairement beau, et que sans bonté la beauté pourrait (paraître) déroutante; donc, elle est beauté dans le vrai, effectivement! Ou il y a un sentiment de la beauté; et ça, je peux dire, ça m'anime depuis que je suis jeune. Ça me suivait comme un idéal qui s'était assombri et qui maintenant reprend sa place, petit à petit, et qui m'aiguillonne, me motive. Du même coup, je ne suis pas quelqu'un qui aime le dire; quand la question est posée... mais je n'ai pas quelque... qui cherche à s'imposer; je crois à la liberté de ce côté-là...

La réalisation de l'équilibrage de cette *sainte trinité* (vérité, bonté, beauté) sollicite un effort mené au quotidien, à l'aide des pratiques comme la méditation, mais surtout par un travail sur les trois corps, travail opérationnalisé dans la gymnastique propre aux écoles *Waldorf* (appelée gymnastique *bothmer*, du nom du comte Fritz von Bothmer, professeur de la gymnastique à la première école *Waldorf*); en voilà la description:

Cette considération et bien d'autres aussi sont traduites sous forme de mouvements, dans la gymnastique bothmer, qui est la gymnastique propre aux écoles Waldorf, qui est une version contemporaine de ces mouvements-là et explore ces trois dimensions-là sous forme d'exercices. Je les fais de temps à autre avant d'entrer en salle, ça me rend extrêmement présent, de telle sorte que quand j'entre je sens les étudiants; c'est comme si j'énergise en quelque sorte ces trois champs. Donc, quand je les reçois, je suis capable, quand les choses vont bien – ce n'est pas toujours que je suis capable –, de sentir où ça s'adresse ce qu'ils me disent; si je dois laisser aller, je laisse aller, si je dois investir dans la relation, je dois chercher des nouvelles affaires...

D-13

Par cet ajustement continu, l'éducateur Pierre est en mesure de discerner l'état où se trouvent ses étudiants sur le plan énergétique. En tant que pratique pédagogique, la préparation est liée absolument au concret, elle a affaire à la façon dont on se pose et se tient; elle est en liaison étroite avec l'état où se trouve la conscience. Pierre affirme qu'en tant qu'éducateur à tendance métaphysique il travaille sur *où en est la conscience* de ses étudiants; il les informe s'ils sont réveillés ou endormis:

Ce sont trois dimensions archétypales où tu t'ajustes continuellement, et de cet ajustement-là tu perçois comment les étudiants sont déphasés ou ajustés eux-mêmes, sur le plan énergétique; à ce moment-là, ça donne, en quelque sorte, une pratique à la métaphysique, parce que ça se passe dans le concret. Ça se passe éminemment dans le concret; ça a à voir un peu avec comment ils se tiennent, comment ils se posent, où est-ce qu'ils sont, s'ils sont réveillés, s'ils sont endormis, où en est la conscience finalement. Je travaille sur où en est la conscience, aujourd'hui; vous êtes réveillés, vous êtes endormis, je le leur dis...

Il va sans dire que ce travail sur la conscience des étudiants ne se fait pas au détriment des matières à enseigner, puisque, dès le début du récit, l'interviewé a expliqué qu'il fait de son mieux pour être au courant de tout ce qui concerne les domaines disciplinaires qui font l'objet de son enseignement. D'ailleurs, il essaie de réveiller la conscience à travers le contenu des disciplines enseignées, sans recourir à des pratiques spéciales, comme la méditation, etc.

Se préparer à l'éveil, à des fins pédagogiques, n'est pas une tâche facile; il faudrait, dit Pierre, que le formateur se trouve dans un état d'auto-évaluation permanente, qu'il ait le souci constant de savoir si, tout au long de ses cours, il laisse transparaître la transcendance:

Au moment de la pratique, dans l'action même, je suis conscient d'orienter ci, d'orienter ça. Des fois, je me laisse prendre un peu au jeu, mais il y a comme un va-et-vient dans la pratique, dans le moment de la pratique; j'essaie d'exercer une réflexion, après coup, sur ça, autoréflexion, autocritique, si on veut, et je dégage des choses à ajuster, je pose des questions aux étudiants, «comment ça a été?», pour avoir leur point de vue. Je ne suis jamais tout à fait certain, non plus de la portée de cette pratique-là...

D.3.2 La méthodologie de l'autre formation

Dans la suite, je vais montrer comment Pierre transforme en principes pédagogiques les trois valeurs modales de l'autre dimension, l'intuition, la compassion et la transcendance, présentées plus haut. Je résume, en commençant par la première:

D-14

a) L'intuition

Dès le début de l'entrevue, Pierre nous prévient qu'on doit considérer l'intuition comme quelque chose de *fondamental dans le geste d'enseigner*. Tout au long de la discussion, il donne les principaux champs éducatifs où il peut y avoir une application de l'approche intuitive:

- L'intuition est l'archétype de l'action efficace, à tout point de vue:

L'éducateur est constamment en situation de porter des jugements sur les situations, il y a un tas de jugements qu'il peut porter à la journée longue, vis-à-vis de lui-même du curriculum, de ses étudiants, de l'administration, vis-à-vis, bref, de la vie, donc il n'a pas le temps de réfléchir sur ça; mais quand même, son expérience et tout ça contribuent à son action. Et il y a l'intuition comme étant peut-être l'archétype de l'action efficace...

- La pratique est le terrain propre de l'intuition; pourtant, au niveau universitaire...

on dénigre les praticiens, on dit: «Oh, ça c'est de l'école normale, ce n'est pas universitaire, c'est des techniques, c'est des recettes!» Il y a des collègues qui le disent, alors que pour moi, dans toute recette il y a un art, sinon ce n'est pas une recette; et la recette ce n'est pas juste mécanique, ce n'est pas un mécanisme, c'est d'abord un art; et dans l'art il y a quelque chose d'intuitif qui vit.

- L'intuition est une force créatrice de nouveauté, applicable à toute matière...

... que ce soit les mathématiques, n'importe quel sujet, n'est-ce pas? Le sujet est simplement le contexte dans lequel l'intuition apparaît, comme une intuition mathématique, une intuition dramatique, une intuition littéraire...

- L'intuition est liée à l'ordre de l'oral:

Certes, on peut travailler sur cette pensée personnelle, dans l'ordre de l'écrit, mais il y a des collègues qui sont plus habiles que moi dans cet ordre. Moi, il semblerait que je suis plus de l'ordre de l'oral, qui est plus traditionnel. Mais ce n'est pas parce que c'est traditionnel, ce n'est pas un choix en moi que je fais en fonction de ça, bien que je sois aussi conscient que Socrate n'a jamais écrit, etc., et qu'il croyait beaucoup au verbe parler. Moi-même j'y crois beaucoup, et c'est là que je dois...

Commentaire: L'allusion faite à *l'ordre de l'écrit* qu'on suppose pouvant aider à l'émergence de la pensée personnelle concernerait l'écriture de *l'histoire de vie*, du *journal intime* et des autres pratiques du même genre. Selon Pierre, l'intuition est plus près de l'oralité (cf. l'oto-éducation, selon Derrida), elle conduit à une approche didactique permettant l'improvisation, la présence à ce qui se passe dans la classe, au moment où ça se passe, le dialogue sur des questions fondamentales en éducation, l'ouverture des éduqués qui s'embarquent dans cette forme dialoguée d'enseignement, absolument rafraîchissante pour eux. Cet élément a pour résultat la caractéristique suivante.

D-15

- L'approche intuitive facilite l'écoute et celle-ci l'éveil des étudiants:

... L'aspect intuitif prend le dessus; à ce moment-là, je prends un peu la position d'essayer d'éveiller; et je ne peux pas éveiller, si je ne les écoute pas, si je ne les laisse pas parler, si je ne me mets pas en position pour qu'ils puissent parler.

- L'intuition facilite l'improvisation et la créativité:

Et c'est quelque chose que je suis plus capable de faire maintenant qu'auparavant, de telle sorte que mes cours sont devenus comme des surprises. Je sais ce que je vais dire, le contenu, le cours est planifié, mais souvent je ne fais pas ce que j'ai écrit sur ma feuille, je dépends de ce qui se passe; c'est devenu prioritaire pour moi ce qui se passe. J'avais prévu, par exemple, des présentations durant une demi-heure, puis je me suis aperçu qu'ils embarquaient tellement qu'on prenait une heure et quart, une heure et demie, en sacrifiant autre chose, mais vraiment on faisait ces échanges de telle sorte qu'il était pour eux et pour moi une occasion de dialogue sur des choses fondamentales, sur des choses fondamentales en éducation. Et ça c'était rafraîchissant pour eux, parce qu'ils n'ont pas souvent l'occasion de dialoguer à partir de leurs questions profondes là-dessus, et que quelqu'un les écoute et que ça se fasse à l'intérieur d'un cours.

On pourrait donc dire qu'un cours réussi est un cours où il y a du nouveau, du spontané et du créateur au niveau de la fabrication de sens:

Je travaille à fabriquer – le mot fabriquer est tout à fait inadéquat –, à faire émerger du sens de l'expérience, de la pensée qui est comme inconsciente d'elle-même; donc, pour moi, un cours réussi est au fond un cours où il y a quelque chose de nouveau, de spontané, de créateur au niveau de la fabrication de sens (qui) s'est réellement passé entre moi et les étudiants. Pour moi, c'est un cours réussi ça; le reste, que j'aie appris, que j'aie retenu des choses, à la limite je m'en fous carrément.

- L'éveil au sens est, en même temps, éveil au Soi:

On ne peut pas être intéressé par le sens des choses et ne pas s'inclure soi-même dans cette quête de sens; par conséquent, chaque acte éducatif, qu'il relève de la didactique, du contenu, de la psychopédagogie, doit amener à cette quête fondamentale et spirituelle: *ça touche au sens, à l'éveil du sens, et aussi à l'éveil de Soi; tu sais, les deux sont liés.*

- L'art pédagogique comme une sorte d'art scénique:

Donc, ma pratique influence ma présence, la qualité de ma présence en salle de classe; d'où un mystère pour moi de l'ordre oral; c'est un peu comme si quelqu'un reste sur scène, n'est-ce pas? Un acteur reste sur scène, tout se passe quand il est sur scène; il manque son coup ou il a du succès, quand il est sur scène, tu sais. Alors, j'ai cette interprétation de l'art pédagogique

un peu comme un art scénique; j'ai été intéressé par le théâtre; naturellement, aussi ça s'explique en partie...

b) La compassion:

Elle se développe surtout dans l'aspect relationnel, mais elle soutient aussi l'aspect organisationnel et opérant. Je résume les propos de Pierre:

- La qualité de la relation est la chose la plus importante: Au cours de l'année de l'entrevue (1994-1995), Pierre a remarqué en lui-même un changement fondamental: l'approche de ses cours relevait de plus en plus de l'ordre relationnel. Cela l'a conduit à une prise de conscience du fait que, dans le fond, c'est à cet ordre-là qu'il donnait toujours priorité dans son enseignement. Cela explique son intérêt pour la psychopédagogie plutôt que pour la didactique. Ce virage, dit-il, s'avère très essentiel de nos jours, où il y a un énorme chambardement de la réalité éducative, dans sa province, à tous les niveaux. Donc pour lui, maintenant c'est la qualité relationnelle qui a pris le dessus.
- Le dialogue comme méthode d'enseignement: Ce changement a eu de l'impact sur sa méthode qui est devenue beaucoup plus flexible qu'autrefois; certes, elle comprend encore des cours magistraux, de formation, de motivation tout court, mais elle devient de plus en plus une forme de dialogue avec les étudiants. Par cette forme dialoguée, il essaie d'écouter les étudiants et de faire ressortir pour eux des choses qu'ils ne perçoivent pas, mais que lui perçoit; c'est comme si on les amène à conscientiser, à saisir le sens de ce qu'ils disent.
- L'écoute est une pédagogie à l'éveil: Pour pouvoir éveiller, on doit d'abord écouter; et pour cela, on doit se mettre en position d'écoute, chose qui n'est pas toujours évidente, parce que d'habitude on n'écoute pas les autres mais nous-mêmes.
- Le cours en tant que lieu de rencontre: Pierre trouve que chaque cours est une occasion pour lui et pour ses étudiants de se rencontrer; il concède que cela est possible ou plus facile, parce que, comme l'université où il travaille est petite, il n'a pas beaucoup d'étudiants dans ses cours, même au niveau de baccalauréat. Pourtant, ce même fait l'oblige à être plus près de ses étudiants: *On était six autour de la table, donc il faut vraiment que je sois avec eux, il faut qu'ils sentent que je suis avec eux. À chaque cours, on prend le temps de se rencontrer, et si ne je fais pas ça, je vais les perdre, c'est comme si je les amène sur un territoire nouveau, et je fais ça pour les suivre; il faut que le dialogue soit là...*

D-16

Il faudrait pourtant signaler qu'en commun avec d'autres traditions spirituelles l'anthroposophie distingue entre compassion métaphysique et empathie d'ordre psychologique; la neutralité du formateur est le principe pédagogique qui résulte de cette distinction:

Et ça, ça me permet de percevoir ça, et la manière de réagir par moi-même, parce que je suis un être humain, comme eux, bien sûr, et quand ils savent quelque chose, moi je suis trop identifié, donc je vais réagir, mais ça me donne cet espace de voir, de percevoir, de comprendre et d'interpréter et de le faire rapidement, dans le geste même d'enseigner. Et c'est ce que cette pratique me permet de faire; ça me donne un certain espace, une certaine distance par rapport à

ce qu'ils vivent, et en même temps elle me permet de percevoir ce qu'ils vivent, jusqu'à un certain point, tu sais...

c) **La transcendance:**

Elle accompagne l'acte de connaître, elle aide l'éducateur dans sa méthodologie et l'évaluation formative de ses pratiques:

- **L'acte de la connaissance comme produit de la présence à une réalité transcendante:**

Je dirais présence, complètement et entièrement présence, où il n'y a pas besoin d'autre chose, sinon de l'acte même de connaissance qui se produit; pour moi, il y a quelque chose d'absolu là-dedans, tu sais.

- **Les pouvoirs de cette connaissance qui transcende la pratique:**

Je te dirais, c'est un exemple, il y a eu beaucoup de retards derrière ça, pour en arriver là, je ne sais pas encore où je voudrais que ça soit... Donc, ma pensée transcende, d'une certaine façon, la pratique, au sens où il y a de la place pour beaucoup d'amélioration, mais il y a quelque chose de vivant dans ça, c'est dynamique, c'est du mouvement.

Enfin, c'est toujours par l'acte intuitif, imprévisible et spontané qu'on transcende une situation donnée, un problème, une difficulté: *Encore une fois, c'est quelque chose de spontané, je crois de plus en plus à la spontanéité, à l'évanescence.*

D-17

D.3.3 La pédagogie Waldorf à l'université: stratégies et techniques

En tant qu'enseignant, Pierre suit de près les idées éducatives de Steiner (pédagogie *Waldorf*), non seulement comme des principes théoriques, mais aussi en tant que conseils d'ordre pratique, qui l'aident à organiser ses cours, à évaluer les travaux de ses étudiants, etc. Voici un exemple d'application de cette pédagogie à la gestion d'un cours intitulé *Voies nouvelles en éducation au primaire*; les items (tirés du livre de Galvani; cf. Références) portaient sur *l'autoformation, les formateurs et les pratiques de formation*:

Il y avait ces blasons que j'avais déjà utilisés dans d'autres cours; ils (les étudiants) doivent composer leurs blasons de formateur en ce qui concerne leur idéal de formation: Quelle sorte de formateur es-tu? Bien sûr, ils ne sont pas encore des praticiens. Ils doivent me faire un blason, ensuite investir ce blason avec des qualités, des obstacles, des référents, par les moyens pour atteindre, il y a un devise en haut, etc. Puis, ils vont transformer ce blason sous forme d'histoire imaginative, un conte de fée où les différentes composantes peuvent devenir soit des personnages, soit des événements, soit quelque chose qui fait partie de l'histoire. Donc, toute la tâche est de transformer le langage abstrait, qui lui-même vient d'une quête, d'une recherche intérieure, en langage imaginaire; c'est transformer le concept en image. Ensuite, ils vont écrire tout ça dans un cahier; ça vient directement des écoles Waldorf, le imaging book, comme il s'appelle, le cahier de leçons principales où tu as un dessin ou un texte. Ils doivent illustrer cette histoire; je leur demandais de faire au moins trois dessins; et tout doit être esthétiquement plaisant, la tâche

maintenant est de rendre la chose belle, la rendre sensible. Les étudiants souvent ne savent pas bien dessiner, parce qu'ils n'étaient pas formés comme ça. Ça c'est du travail, c'est beaucoup de travail pour faire ça, et pourtant je peux dire que ça va...

Bien sûr, le but de tels travaux n'est pas de transmettre des connaissances, comme à l'école primaire, mais d'amener les étudiants à une meilleure connaissance d'eux-mêmes, comme futurs enseignants:

C'est possible de trouver des choses où l'étudiant s'investit; et du fait qu'ils se sont investis là-dedans, ils ont pris conscience de certaines choses; donc ils savaient quoi faire. Mais du même coup une recherche, à un âge où ils se cherchent justement: quelle sorte d'enseignant vais-je devenir? Beaucoup de craintes à ce niveau-là. C'est là que je vois un peu ma tâche en tant qu'enseignant...

D-18

Pierre donne l'exemple d'une telle prise de conscience qui a eu lieu dans ce cours-là, après le travail qu'il a fait avec une étudiante:

Il y en a un qui était du type de formateur dit médecin: il était attiré par la médecine de la connaissance, il voyait des troubles d'apprentissage, comme on dit communément. Mais derrière les troubles d'apprentissage, il y a une âme, c'est ça qu'il va comprendre. Je pense à une étudiante qui était concernée par ça; c'est vraiment toute son histoire, son passé; elle-même souffre d'une maladie de ne pas avoir d'enfants, donc il y a toute une histoire derrière ça. Tu aurais dû la voir! Quand j'ai mis le mot, parce que je l'ai aidée à trouver ce mot. « Tu es comme un médecin », les yeux demeurèrent grand ouverts: elle venait de réaliser que oui, c'est ça qui correspondait à sa nature intérieure, en quelque sorte.

Un autre objectif de la pédagogie Steiner est la socialisation des enfants par l'habitude de collaborer avec leurs collègues. C'est exactement cela que Pierre demande à ses étudiants, afin de les mettre en rapport entre eux:

Pour continuer, ils devraient aussi me raconter cette histoire-là oralement, plus tard, ils devaient se jumeler avec deux autres personnes, donc créer une autre histoire avec les histoires de deux autres personnes.

Voici d'autres activités *heuristiques*, développées au sein du cours et relevant directement de la pédagogie *Waldorf*:

... me les raconter (leurs histoires) en fin de semestre, me créer des poèmes, qui viennent de ces histoires-là, avec certains rythmes particuliers, court-long, long-court, long-long-court, long et court-long, des différents rythmes essentiels. Ils devaient trouver des poèmes qui... et me faire des jeux. Ils devaient composer une sorte de jeu avec ça, une chorégraphie autour de ça. Donc, tout était investi d'une façon de plus en plus complexe, et ceci provient encore d'une approche des écoles Steiner...

Il paraît évident que les activités ci-dessus visent le développement d'un savoir expérientiel, le seul digne et viable, selon Pierre évoquant encore une fois Steiner:

Donc, je leur donne une expérience; mon cours est une expérience, une expérience de connaissance; il faut que la connaissance soit expérimentée, et pas juste réfléchie. La réflexion

vient de l'expérience. C'est comme ça que ça se passe dans une école Steiner... ensuite, tu réfléchis sur l'expérience, tu ne fais pas l'inverse.

Le résultat le plus tangible d'une telle approche est l'implication des étudiants dans la construction du savoir par un consentement qui est plus qu'une *captatio benevolentiae*; elle est un vrai *don*, qui n'a d'autre motivation que la seule gratuité du geste. L'interviewé affirme qu'il a eu la chance d'obtenir...

les plus belles histoires que j'ai eues en quatre ans, et ils se sont vraiment investis là-dedans. C'était vraiment satisfaisant parce que tu vois qu'ils se donnent. Le geste de l'éducation, c'est un don; et c'est un don personnel. S'il n'y a pas ce don-là, même s'ils veulent le faire, ça ne se traduit pas dans l'action; alors, à ce moment-là, il y a quelque chose qui ne marche pas. Donc, ils voulaient que ce don puisse être apparent; en tout cas, ça a marché cette fois-là, ça ne marche pas toujours, mais cette fois-là ça a bien marché...

Soucieux de ne pas créer de fausses impressions, Pierre déclare que les moments où il sent avoir touché à quelque chose d'essentiel sont plutôt rares: *Là je te donne de petits exemples; il faut pas croire que je suis toujours comme ça. C'est des moments un peu privilégiés, là, mais j'essaie de cultiver ces moments privilégiés, et ça aussi ça s'exprime, pour moi, dans un enseignement réussi.*

D-19

Si les moments de communion avec les étudiants sont plutôt rares, ceux de réticence et d'opposition au modèle pédagogique proposé par Pierre doivent constituer l'état normal dans ses cours; pourtant, il ne s'en décourage pas, comme il le dit lui-même:

... il y a des obstacles et des obstacles, on les regarde dans la salle. Ça leur a pris du temps pour travailler sur leur blason, ils ne savaient pas ça, ça a pris plusieurs cours pour que des choses dites et répétées d'une façon nouvelle aient du sens finalement et pour qu'ils se sentent motivés. Il y en a qui, à la fin du semestre, me disent: «Quand tu nous as présenté ça, je croyais que tu étais un peu dérangé, mais une fois que je l'ai fait, j'ai compris.» Donc, le faire est important. Au début, c'est comme si c'est curieux, puis ils vont réagir; si tu leur présentes d'une façon qu'ils peuvent réagir fortement, négativement, il n'y a (pas) grand-chose à tirer; mais si le dialogue est maintenu, et tu as des obstacles... il faut toujours honorer les obstacles, ne jamais les minimiser, mais vraiment leur faire face complètement, avec eux la solution vient. C'est comme un genre d'épouvantail qu'ils sont capables de laisser tomber, parce que quelque chose d'autre aussi vient en eux.

Honorer les obstacles, faire preuve de patience et de flexibilité, etc., ce sont des vertus de tout éducateur éveillé; ces qualités vont de pair avec la compassion, elles ont comme but d'appivoiser la peur des éduqués devant le nouveau; car, dit Pierre, il y a...

... toujours une réticence; on est toujours comme ça, on est à la fois attiré par le nouveau, et on résiste. Donc, on a peur; et cette peur-là on doit vraiment l'appivoiser. Mais quelle joie, une fois qu'ils ont appivoisé cette peur et qu'ils ont fait un pas de plus! Ils sortent du cours énergisés, plus forts. Donc, il y a toute une dimension psychologique, où la personne fait plus qu'un pas dans l'affirmation de qui elle est dans son originalité, et contre les systèmes, contre les influences qui cherchent à uniformiser.

Cet esprit de patience et de persévérance, on le trouve dans la manière dont Pierre juge ses étudiants et les jeunes d'aujourd'hui, en général:

Ils sont très jeunes, ils peuvent penser à organiser, ils ne sont pas imbéciles, sauf qu'ils souffrent des maux modernes: ils ont une pensée chaotique, peu réflexive, qui fonctionne, semble-t-il, plus par flash que par développement. Et ils ont un fort accent sur la pratique, sur le temps d'agir; c'est d'une grande intolérance vis-à-vis des choses de la pensée, mais, du même coup, ils cherchent, ils ont une certaine insatisfaction, dans un certain sens. C'est qu'on les a éduqués en laissant de côté leur personne; et non seulement leur personne, mais on n'a pas favorisé l'émergence d'une pensée personnelle.

De cette constatation, il résulte qu'on doit initier les étudiants aux nouvelles approches éducatives prudemment, peu à peu, et les accompagner tout au long de leur cheminement. Plus qu'un simple éducateur ou formateur, Pierre se sent comme un *accompagnateur*: *Les étudiants, si on les amène lentement, étape par étape... (ils acceptent le nouveau); mais pour cela... je les accompagne...*

D-20

D.4 L'éducation holistique et ses limites

Interprétant la pensée de Steiner, Pierre croit que l'éducation a la responsabilité de contribuer à enlever le plus d'obstacles possible, dans le développement de l'être humain qui s'éduque et qui se forme, pour que sa personne réelle puisse se manifester. En effet, tous nous sommes formés par notre culture, mais nous sommes aussi quelque chose d'unique. Or, ce quelque chose d'unique se cache dans le développement profond de notre être; par conséquent, plus on forme d'une manière à rester insensible à cet enseignement, à ce noyau spirituel, plus il devient difficile que celui-ci trouve sa place. Donc, il y a moins d'unicité dans l'être humain, et nous devenons tous semblables.

La tâche de l'éducation est de rester sensible à l'unicité de chaque être humain et de le former de telle sorte qu'il dispose, lorsqu'il deviendra adulte, d'un outillage, de *vêtements intérieurs* qui seront capables de le recevoir. Ces vêtements ne sont pas à construire mais à découvrir, car il n'y a pas de carence ontologique; sur ce point, l'interviewé est bien catégorique: *Je crois dans la bonté essentielle du noyau spirituel de l'être humain.*

La mise en valeur de ce noyau spirituel est une condition *sine qua non* pour la construction de notre être. La question se place donc essentiellement dans le domaine des obstacles à enlever, toujours selon la pensée de Steiner qui disait qu'on ne peut pas

éduquer l'être humain véritable; ce qu'on pourrait faire seulement, c'est de l'éduquer de telle manière que les différentes couches dans lesquelles il vit ou il vivra ultérieurement ne soient pas un obstacle à la manifestation de son individualité unique. C'est cela tout ce qu'un éducateur pourrait faire, mais c'est déjà beaucoup.

Un éducateur de l'*autre sens* doit combiner cette pédagogie négative (apophatique, ou *apagogique*, dit Steiner) avec une pédagogie positive (*curative*) qui vise le développement symétrique de tout l'être humain; les deux approches font l'éducation holistique, conçue comme un apprentissage d'équilibre de trois forces de l'âme: sentiments, volonté, pensée. Voici comment Pierre décrit cette position platonicienne, en soulignant, en même temps, les conséquences néfastes d'un déséquilibre:

Tu dois collaborer à la création d'habitudes positives, certainement au niveau du primaire, c'est ça qui est important, favoriser une approche holistique; l'approche holistique fait du sens beaucoup parce qu'elle maintient en équilibre les forces de volonté, de pensée et de sentiments. C'est plus facile pour le noyau essentiel de l'être humain de trouver expression, parce qu'il est une unité où pensée, volonté, sentiments sont unis, de trouver sa place dans un être où ces trois parties sont développées déjà; sinon, ça peut donner lieu à des aberrations. Si les sentiments sont trop développés, ça va développer un sentimentalisme, en quelque sorte, et ça ne peut pas se traduire en une action. Si la pensée est trop développée, ça va devenir en quelque sorte une personne intelligente mais peut-être immorale; ou bien, si la volonté est trop développée, on va devenir une personne violente, à la limite, mais insensible; d'où la nécessité d'élever et d'éduquer d'une façon holistique, si on veut que l'être humain véritable puisse trouver un habitacle.

D-21

De la citation précédente il résulte que pour l'interviewé, la spiritualité doit constituer l'objectif principal de l'éducation. Pourtant, on pourrait dire que la culture actuelle déteste le spirituel et les spirituels; on en a peur, et pour cause, car dans ladite spiritualité plusieurs choses sont à laisser tomber. Cela est un phénomène de la culture actuelle, de notre culture qui est d'emblée naïve, beaucoup trop naïve: elle recherche plus l'expérience peut-être émotive du spirituel, elle est trop centrée sur elle-même, ça devient des formes d'égoïsme spirituel. Donc, pour que la spiritualité s'installe dans le monde, en prenant la place qui lui est propre, les mouvements dits spirituels doivent faire leur tour d'horizon et leur mise au point.

La même attitude s'impose devant la réticence et souvent la polémique que suscite l'autre pédagogie de la part de l'administration; en ce qui le concerne, la qualité de son travail, son *background* et une mise au courant des autorités de ce qui se passe dans ses cours, son ouverture aussi, tout cela constitue les moyens dont dispose l'autre formateur,

afin que la divergence de vues ne conduise pas à une rupture. C'est ce que Pierre essaie de faire au sein de la petite institution où il offre ses services.

D.5 Pierre, un *thaumaturge*¹ de la formation

Dès son enfance, l'interviewé a eu d'importantes expériences métaphysiques qui l'ont marqué et ont prescrit, d'une manière décisive, son cheminement ainsi que l'état actuel de sa vie personnelle et professionnelle. Ses principaux intérêts portent sur la vérité, la construction du sens, la créativité, le développement de soi, la construction de l'identité première de toute forme et spécialement de l'homme.

Pierre présente la dimension métaphysique ainsi que je la définis, c'est-à-dire comme une prise de conscience effective que toute l'existence humaine est un processus local qui engendre le global. Ce global est vu, suivant la doctrine de Steiner, comme un noyau spirituel qui, par la seule qualité de son essence, s'unit à l'universel qui existe dans le monde.

D-22

Comme il l'a dit lui-même, l'interviewé a intégré dans son enseignement la pratique anthroposophique et la pédagogie *Waldorf* qui est caractérisée par un accent spirituel particulier; l'autre dimension, ainsi qu'il la véhicule en classe, s'exprime d'abord comme une présence de haute qualité, comme une invocation à l'éveil, comme un appel à s'occuper de choses fondamentales en éducation. Son travail en classe reste centré sur soi, c'est pourquoi il devient extrêmement centré sur ses étudiants.

La pédagogie *Waldorf* procure à Pierre un cadre concret d'activités, de méthodes et de techniques de portée métaphysique. Il les adapte, bien sûr, au niveau universitaire, et dans le but précis d'aider les futurs enseignants à mieux se connaître, pour pouvoir être efficaces. Même s'il ne soumet pas directement ses étudiants à des pratiques métaphysiques proprement dites, il les tient souvent au courant de ses propres expériences, il en discute avec eux en notant leur réaction. Dans l'ensemble, le profil qui ressort de lui et de ses pratiques me permet de le classer parmi les *autres éducateurs*.

¹ thaumaturge: faiseur de miracles, de merveilles.

E. Aglaé... ou... la grâce intégrée

Aglaé: celle qui rayonne; la plus connue des trois Grâces
Portrait: Une volontaire, déterminée à briller, et sa lucidité en impressionnera plus d'un. Pleine de courage et d'énergie vitale, fonde sa réussite sur la réflexion et l'étude. Elle se connaît parfaitement, et elle s'analyse sans complaisance.

Frédérique de Gravelaire, *Encyclopédie des prénoms*

E.1 La résistance vaincue

Je la connaissais depuis déjà assez longtemps, mais je n'avais pas pensé l'interviewer, d'abord parce que je croyais que son approche ne correspondait pas tout à fait à ma problématique, et puis à cause d'un air de *coquetterie* que sa présence me semblait exhiler. Pourtant, cédant à quelques conseils amicaux, j'ai finalement décidé de lui demander de participer à ma recherche, ce qu'elle a fait avec beaucoup de plaisir. C'est alors que j'ai constaté que mes réticences étaient injustifiées. Certes, donnant en quelque sorte raison à ce que le public pense d'elle, Aglaé m'a confirmé qu'elle aime toujours plaire (*séduire* était son propre mot), mais pas avec les mêmes armes qu'autrefois. Lors de l'entrevue, elle s'est montrée particulièrement aimable et disposée à répondre à toutes mes questions; elle m'avait apporté des textes de triangulation. Son récit couvre une tranche de vie de 1982 à 1995, avec beaucoup de références aux autres périodes de son histoire de vie. Reentrant chez moi, je me demandais le nom de laquelle des trois Grâces de la mythologie grecque lui conviendrait comme pseudonyme. Je pensais à *Aglaé*, sans encore savoir que Lowen, le maître de l'interviewée, utilisait ce nom pour symboliser l'état de l'individu qui a retrouvé, à l'aide de la bioénergie, l'équilibre psychosomatique par la présence symétrique des trois *Grâces* (animale-humaine-spirituelle). Dès mon retour à la maison, je notais dans mon journal:

Aglaé est la preuve en personne de son credo pédagogique/éducatif: en bonne santé, vivante et expressive, pleine de joie et d'humour; elle accompagne ses paroles de mouvements et de gestes harmonieux, elle est absolument impliquée dans son discours qui décrit d'une manière exacte et précise sa pratique. Elle parle beaucoup de sa vie privée, elle en donne des détails significatifs, indiquant ainsi qu'on ne peut pas séparer l'extérieur et l'intérieur, la vie personnelle et l'activité professionnelle. Nous nous séparons avec le sentiment d'un bon échange sur des questions qui nous touchent vraiment. Elle se soucie de mon travail d'analyse, elle s'écrie: «Mon Dieu! Qu'allez-vous faire avec tout ça?»

E.2 Du noir d'une crise à la lumière d'un *autre sens*

En commençant son récit, Aglaé dit qu'un tournant, un virage important (le mot faisait alors l'actualité politique) avait marqué son cheminement: *Il est vrai que, depuis presque dix ans, j'ai fait un virage - c'est un mot à la mode en ce moment - un virage radical dans mon enseignement à l'université.* Ainsi, sa carrière universitaire se divise en deux grandes périodes: l'une avant et l'autre après ce tournant. La présentation se fera donc suivant cette ligne de démarcation.

E-2

E.2.1 Les fruits amers de l'arbre de la réussite

L'année de l'entrevue (1995), Aglaé complétait 27 ans de travail à l'université. D'après ses dires, elle a dû pratiquer, pendant 17 ans au moins, un enseignement conventionnel, récoltant des résultats impressionnants. Même si elle réussissait à présenter un profil professionnel très compétent et prometteur, elle n'en était guère satisfaite, parce qu'elle trouvait son approche complètement extérieure, objective, sans participation de sa personne en tant que sujet. Voici comment elle se voyait:

Il y a eu dans ma vie, à ce moment-là, après avoir expérimenté ce genre d'interventions sociales, des choses importantes: d'abord, une réponse psychosomatique très importante, c'est-à-dire toujours malade, la fin de semaine de préférence, quand je n'étais pas requise d'être ici et de répondre à la demande. Cette histoire de troubles psychosomatiques, j'en parle, car c'est extrêmement important dans ma façon actuelle de voir mon travail et de voir mon action. Je savais que quelque chose ne fonctionnait pas, et pas seulement dans ma vie privée Quelque chose luttait entre mon geste professionnel, mon intervention comme professeur et mon mouvement intérieur beaucoup plus souterrain, que je n'aurais pas pu nommer du tout, et qui faisait en sorte que je devais ici, pour continuer le coup sur ma lancée, avoir une position assez rigide: «On fait ça comme ça! L'examen c'est tel jour, ça finit là, les critères c'est ça, si vous n'êtes pas contents, allez-vous en!»

Comme les difficultés de sa vie personnelle n'étaient pas à l'origine de son déséquilibre, Aglaé trouve le mot juste pour localiser la source de son épuisement: c'était le conflit entre son geste professionnel, pédagogique et éducatif, et la profondeur de son être qui n'était pas d'accord avec ce comportement extérieur. Pour échapper à ce déchirement, elle s'enfonçait de plus en plus dans la rigidité professionnelle qui s'avérait alors inflexible, en faussant sa propre nature. Même si elle ne se connaissait pas encore bien, elle avait le sentiment qu'il n'y avait pas d'harmonie entre sa pratique et elle-même:

Cette attitude que je devais prendre pour encadrer mon enseignement ne correspondait pas à ma personne; je ne suis pas vraiment une personne comme ça, je peux l'être, mais je ne sentais pas qu'il y avait entre ce qui sortait de moi comme professeur et ce que j'étais comme personne cette

espèce de continuité harmonieuse. C'était clair qu'à ce moment-là je n'étais pas capable et n'osais pas travailler avec qui je suis. Je ne pouvais pas prendre le risque de le faire, je n'avais pas confiance en qui j'étais, je ne connaissais pas assez mon être pour m'en servir pour enseigner, de sorte que je me réfugiais d'une façon très précise dans des théories que j'essayais de transmettre le plus rigoureusement possible, le plus exactement possible; et là-dessus j'étais capable de compétitionner avec les autres.

Quand elle avait entre trente-cinq et quarante ans (âge critique parce qu'on est au seuil de la maturité), elle a manifesté un désir profond de changement:

Je me souviens d'un moment de ma vie, entre trente-cinq et quarante ans, où je vivais extrêmement intensément les possibilités pour moi de dire ce à quoi je croyais, ce que je voulais, qui j'étais, comment je voyais l'éducation. Je pouvais en parler, mais je n'avais pas ce sentiment que la maturité peut commencer à nous faire apercevoir, que moi j'avais quelque chose à dire et à transmettre qui soit mes choses, ma foi, mon expérience, et où j'étais assez avancée pour réaliser que je n'avais rien à dire de personnel, où je me sentais déchirée par ce désir de pouvoir avoir mon style, j'ai presque envie de dire ma signature, mon originalité. J'ai vécu ça comme une période très difficile qui correspondait aussi à une période de déséquilibre dans ma vie, j'arrivais autour de quarante ans. Ce n'est pas simple, c'était vraiment une crise d'identité qui se faisait sentir beaucoup dans mon enseignement.

E-3

Ce désir de changement se manifestait comme une envie de s'affirmer en tant que personne, dans son intervention éducative, de témoigner à partir de ses propres expériences, d'apposer sa *signature* sur son discours et sa pratique. Comme elle n'arrivait pas à donner forme à cette aspiration, elle se sentait en crise d'identité. C'est la sagesse de son corps tombé malade qui l'a sauvée:

En même temps, je dénigrais les personnes qui essayaient de faire quelque chose d'autre. Je trouvais ça fou, et en même temps j'avais beaucoup envie de faire la même chose; avoir des audaces, c'était très important. Et je n'arrivais pas à avoir ces audaces-là parce que je n'avais pas suffisamment de fondement à l'intérieur de moi. Alors, ma façon de m'en tirer était de trouver ça ridicule. Je sais maintenant, et je peux le dire, qu'au fond de moi il y avait beaucoup d'envie d'inventer, d'inventer mon enseignement, et je ne savais pas ce que ça pouvait être. Fort heureusement, j'ai un corps qui ne se laisse pas faire, je suis devenue de plus en plus malade.

Finalement, c'est à travers son rôle de mère qu'Aglaé a atteint la limite qu'elle côtoyait déjà par sa crise professionnelle:

Autre chose aussi est intervenue et m'a fait beaucoup réfléchir, et c'est arrivé au même moment: mon fils a eu quinze ans, c'est-à-dire est entré dans l'adolescence, et ça, c'est très important pour moi, parce qu'au moment où j'ai été confrontée à des conflits d'adolescent c'est là que comme personne j'ai été le plus profondément mise à l'épreuve. Quand il était petit, je pouvais, avec mes connaissances en psychologie, en quelque sorte, modeler mon comportement de mère sur des connaissances que j'avais. Il y avait un peu de retombées de mes connaissances dans ma maternité, dans ma façon d'être mère, d'être éducatrice. Mais quand il est arrivé à l'adolescence, là mes limites étaient atteintes. Et je ne pouvais plus dire: «Je sais ça, je l'ai vu, je devrais faire ceci ou cela»; je ne pouvais pas transformer mon comportement en fonction de ce que je savais. C'était une mise à l'épreuve très exigeante, pour moi; parce que ce que je faisais avec lui à ce moment-là n'était rien d'autre que ce que ma mère avait fait avec moi ou avec mes sœurs. Alors,

toute ma formation comme psychologue, j'avais l'impression que ça ne servait à rien, que je n'arrivais à faire rien d'autre que ce que mes parents avaient fait avec moi, et je trouvais ça désespérant. Je me voyais emprunter une position très rigide, l'engueuler, lui dire: «Tu m'as fait ça! Tu est rentré à quatre heures du matin, pourquoi tu me fais ça à moi!» J'essayais de nouvelles techniques que je lisais, ça donnait lieu à des absurdités absolument effrayantes, qui sont d'ailleurs drôles...

Cette constatation a agi comme un catalyseur, surtout parce qu'elle se doublait de ce qu'Aglaé observait chez ses étudiants:

Ça c'était un constat terrible par rapport au sens de ma présence en éducation. Je me disais: «Ça fait quand même presque vingt ans que j'enseigne et je n'arrive pas à transformer mon geste, mon réflexe, mon instinct!» Ça demeure finalement, pas comme si je n'avais rien su; c'était un questionnement, très profond pour moi, et ça venait se doubler d'une observation que je faisais chez mes étudiants, j'allais les voir en stage, et tout ce qu'ils faisaient en stage, dans des situations de conflit, c'était de faire avec les enfants ce qu'on avait fait avec eux.

C'est quand on touche au plus bas du désespoir que la solution apparaît:

J'avais un sentiment d'inutilité; pire que ça, un sentiment de tromper et les étudiants et moi-même en essayant de transmettre des théories, pour camoufler sous un nom impressionnant, qui s'appelle Piaget, qui s'appelle machin-chouette, camoufler quelque chose qui ne change pas profondément. Alors, j'en étais là de mes déchirements, et ça s'est manifesté, la crise, par des symptômes tels que vouloir quitter l'enseignement et être malade.

E-4

E.2.2 Sortie de la crise, grâce à la pratique de bioénergie

Tout en gardant ses réticences, Aglaé décide d'aller en thérapie:

J'ai été suffisamment malade pour décider d'aller en thérapie. Scandale! Je m'étais jurée que jamais je ne toucherais à ces choses-là. J'ai donc fait ce virage-là. Et aussi autre chose qui s'était produite dans ma vie à ce moment-là, c'est que j'avais donné naissance à un autre enfant. Je pense que j'ai senti très tôt que cet enfant-là allait me mettre à l'épreuve sans pardon; des enfants avec une énergie particulière, une exigence particulière. J'ai donc fait cette démarche en analyse bioénergétique qui est une approche corporelle de la psychothérapie. Le pire qui pourrait m'arriver, c'était ce genre de choses que je trouvais si ridicules quelques années auparavant, et moi j'en étais réduite à aller en thérapie, faire des exercices, crier. Je vivais ça, au début, comme un aveu d'une incapacité totale; c'était terrible d'être réduite à faire ça.

Après avoir dépassé les réticences du début, Aglaé a compris qu'elle avait découvert, dans cette approche, sa voie tant personnelle que professionnelle:

Ça n'a pas duré longtemps, car immédiatement j'ai senti que ma voie était là; et j'ai eu ce que j'appellerais une espérance de résoudre cette espèce de déchirement à l'intérieur de moi. J'ai eu cette espérance que j'ai investie là-dedans, mais d'une façon terrible; j'avais quand même quarante ans et je devais retourner aux études avec des jeunes thérapeutes qui venaient se former! C'était difficile, d'autant plus difficile que la formation était toute en sensibilité, tout à fait l'extrême opposé de ce que moi j'avais connu avec ma rigueur piagétienne; j'étais obligée de me laisser aller à mon instinct, mon sentiment, ma sensibilité.

E.2.3 S'unifier par le corps

Selon les derniers mots d'Aglaé, l'ouverture à la sensibilité était à l'opposé extrême de ce qu'elle avait appris et pratiqué jusqu'alors, c'est pourquoi le changement n'était pas chose facile. Pourtant, une fois engagée, elle a réussi à unifier son être intérieur. À la fin de sa formation en bioénergie, elle avait fait sienne la doctrine fondamentale de l'approche, qui dit que l'être humain constitue une unité indissociable où corps et esprit sont en continuelle interaction:

En analyse bioénergétique, c'est cette découverte de la dimension corporelle, de la dimension émotive et, je dirais, en retombée, de la dimension spirituelle; c'est ça qui m'inspire...

E-5

Dans cette citation, Aglaé énumère les trois dimensions structurelles de la personne qui, libérée de tout obstacle intérieur, et développant au maximum ses forces créatrices devient un être épanoui, harmonieux et heureux. Selon l'enseignement de Lowen, cet état de félicité et d'harmonie constitue l'état normal dans lequel nous nous trouvons quand nous naissons; mais la vie en société et l'éducation déforment cet état naturel, et les empreintes de cette déformation sont psychocorporelles (blocages); un déblocage de ces obstacles vise premièrement à faciliter la libre circulation des énergies physiques (*bio-*) dans le corps. Il paraît donc absolument normal que, dans la pratique de bioénergie...

... il y a beaucoup de travail corporel; une grande importance est accordée à la respiration, à l'enracinement, dans les jambes, le sol, à la circulation de l'énergie, avec des exercices qui permettent aux étudiants de sentir soit une recharge énergétique, soit une décharge. J'accorde beaucoup d'importance au côté expressif du soi, l'expression de la colère, de la tendresse et de l'intimité...

La phase proprement thérapeutique a été suivie par la stabilisation du nouvel état et l'installation de la paix à l'intérieur d l'interviewée. Une nouvelle attitude devant la vie et ses valeurs, une nouvelle vision du monde ont commencé à se former progressivement. Les symbolismes atteignent avec de plus en plus de justesse les buts visés; ainsi, l'enracinement dans le sol devient plus qu'un enracinement dans la vie et dans le réel. C'est ainsi qu'Aglaé peut parler d'une vraie *foi en la vie, dans le changement, dans les ressources de l'homme et des enfants*. Témoigner de cette foi devient un devoir presque synonyme à celui de la vie.

De même, suivant toujours les idées du père-fondateur de la bioénergie, Aglaé pense que l'établissement de la paix intérieure n'est pas une affaire privée qui concerne la personne qui la véhicule, mais elle constitue une ouverture au monde et ses problèmes tant actuels que passés. Faire son devoir particulier revient à aider l'humanité, dit l'interviewée, en nous donnant aussi un exemple de cette ouverture:

Il y a autre chose aussi que je voudrais dire par rapport à ça, c'est encore au niveau de la foi, je crois. C'est de sentir que lorsque je fais mon travail de la façon la plus juste pour moi, la plus pure et la plus vraie, je contribue à rendre le monde meilleur. Le monde, je ne pense pas juste aux étudiants qui sont autour de moi, c'est plus cosmique. Je me souviens avoir contacté ça d'une façon très, très précise pendant la guerre du golfe: j'étais très affectée, comme beaucoup de monde, par ce qui se passait et j'étais très affectée aussi par un sentiment d'impuissance totale. Je me souviens qu'un matin j'étais dans mon bureau, chez moi, et j'attendais mes patients, je me suis dit: «C'est dérisoire d'être ici à travailler avec madame Une telle, monsieur Un tel, alors qu'à l'autre bout du monde on s'entretue!» Tout à coup, c'est devenu tellement fort et précis à l'intérieur de moi que la seule chose que j'avais à faire, dans l'ordre du monde, était de mieux travailler que jamais, de bien travailler, d'être parfaitement là, et que ce type de présence authentique avait quelque chose à voir avec l'ordre du monde. Et ça m'a fait beaucoup de bien, parce que je pense que c'est la seule façon de résoudre notre impuissance aux drames au Rwanda, en Yougoslavie, à Oklahoma. On ne peut pas... on peut, par contre, être plus là.

E-6

Le message transmis par la position ci-dessus est qu'il serait préférable d'essayer de changer les hommes avant de vouloir changer le monde. Par conséquent, l'unification de la personne devient prioritaire; grâce à cette unification intérieure, l'homme devient capable d'accéder aux interventions sollicitées par les conditions de chaque cas. Aglaé se réfère au concept du *juste*, avancé par Dürckheim:

Au niveau de ma transformation personnelle et de mon unification était tellement important ce sentiment que j'avais, à certains moments, d'être ce que Dürckheim pourrait appeler juste, dans le ton juste, avec une précision juste, pas plus, pas moins, et où ce qui est exprimé est en parfaite communion et en parfaite harmonie avec ce qui est ressenti; c'est juste, c'est tout.

L'ajustement de l'exprimé et de l'inexprimé se reflète dans ce que l'interviewée considère comme *sagesse*, et qu'elle lie à la progression de l'âge. Elle a fait l'apprentissage de cette sagesse auprès de son maître Lowen qu'elle a suivi dans la transformation d'un être de conception/pouvoir à un être de compréhension/perception:

J'ai travaillé avec un homme âgé. Je l'ai vu passer de la maturité à la sagesse, j'étais là, j'ai vu ce passage et j'ai trouvé ça très beau. Et parce que j'étais là, ça m'a beaucoup fait réfléchir sur moi. Ce que j'ai vu aussi chez lui, dans ce passage à la maturité, ce que j'appelle de la maturité à la sagesse, a été quelque chose qui s'est déposé, qui s'est apaisé, J'ai vu cet homme très puissant, très ambitieux, qui veut du pouvoir, qui veut tout contrôler, je l'ai vu, j'allais dire quand il était jeune, c'est-à-dire quand il avait soixante-quinze ans, il était encore comme ça, un homme qui en fait beaucoup, qui en veut beaucoup et qui veut tout contrôler, il était impressionnant, très impressionnant. Et je l'ai vu devenir non pas impressionnant mais touchant, humble et tellement plus présent, comme si lorsque je lui parle, par exemple, l'important pour lui, pour sa personne, est simplement de comprendre, alors qu'avant, il aurait cherché à me dire quoi faire.

Même si le passage du maître d'Aglaé à la maturité et à la sagesse est survenu un peu tard, il n'en est pas moins instructif sur le vrai sens de ce *lâcher-prise*:

Il y a, à ce moment-là, une communion d'un être à un être et non pas d'une information à l'autre, mais d'un être à un être; et ça m'a beaucoup impressionnée. Je trouve que c'est quelqu'un maintenant qui témoigne de sa vie et que c'est plus vrai.

L'évolution de son maître guide l'interviewée dans sa propre transformation: *Alors, ayant eu la chance d'être aussi proche de lui pour voir ça, j'ai l'espoir, au moins, d'avoir un phare qui puisse me dire: arrête un peu d'abattre des choses et existe intensément!* Sur le plan épistémologique, la valeur de la dépossession aurait pour équivalent un sentiment de doute, sentiment qui ne s'avère pas pour autant un motif d'incertitude agnostique mais un moyen d'émancipation: il libère Aglaé du syndrome de la sûreté dogmatique, de la certitude théorique. Le doute devient sa devise, et le seul critère de son cheminement vers la vérité est son sentiment intérieur d'être juste, comme elle l'a déjà dit:

Je travaille avec la condition du doute, qui est quelque chose de très présent. Moi qui ai eu besoin, pendant vingt ans, d'une certitude, de théories, de polices d'assurance pour me dire: «Si tu fais ça comme ça, c'est correct!», je ne les ai plus! Je n'ai plus que mon sentiment intérieur d'être juste!

E-7

Cette position est très importante pour qui veut utiliser la pédagogie comme instrument pour passer aux autres non pas des connaissances concrètes, mais une attitude effective et critique envers les vérités instituées. Miner les certitudes sans provoquer une crise de valeurs chez les jeunes, voilà le grand message pédagogique du doute:

Dans mon témoignage, mes doutes sont suffisamment présents pour rejoindre ceux de mes étudiants, en tout cas pour les autoriser à douter, sans vivre ça comme une perte de valeurs; parce que souvent on a peur, lorsqu'on doute de n'être tout simplement pas assez avancé, pas assez clair, pour savoir ce qu'on veut. Je trouve que le doute, c'est un mouvement pour creuser. Alors, je trouve ça tellement plus beau qu'un étalage de connaissances...

Concluant cette première section de l'analyse, je remarque qu'après la rencontre avec la pratique de la bioénergie la trajectoire d'Aglaé a complètement changé de direction. Certes, même après le virage, le parcours n'était pas facile; mais plus l'unification intérieure s'accusait, plus le changement l'emportait. Comme l'interviewée le dit elle-même, *c'était très difficile, mais j'aimais beaucoup ça, je voyais beaucoup d'unification à l'intérieur de moi, j'ai changé beaucoup.* Cheminant de la sorte, elle pense avoir pu réaliser en elle cette dimension que Lowen (1993) définit comme spiritualité, c'est-à-dire un état de grâce qui survient après une harmonisation du corps, de l'esprit et des

émotions. Cet état de grâce correspondrait largement à ce que, dans ma recherche, j'appelle *l'autre dimension*.

E.3 La grâce franchit le seuil de l'université...

Au début, le changement s'opérait d'une manière clandestine par rapport à son travail, lequel a commencé à en être influencé et à changer peu à peu. Ainsi, quand le moment juste était arrivé, la transformation personnelle d'Aglaé a eu comme corollaire une transformation radicale de sa pratique universitaire:

C'était très difficile, mais j'aimais beaucoup ça, je voyais beaucoup d'unification à l'intérieur de moi, j'ai changé beaucoup. Toute cette chose-là je l'ai faite, je dirais clandestinement, je n'ai pas osé en parler à l'université. Je faisais de mon côté, en privé, et je continuais ici mon enseignement. Mais je voyais mon enseignement changer. Je me disais, je vieillis, et là mes étudiants sont vraiment de la génération de mes enfants. J'attribuais ça un peu à ça, mais il n'y avait pas seulement ça; ce qui se passait pour moi au niveau de ma transformation personnelle et de mon unification était tellement important...

C'est en s'affiliant à quelques collègues qui avaient eu des cheminements analogues qu'elle a pu finalement donner libre issue à ses aspirations:

Tout ça était encore très séparé; j'ai même commencé à faire de la pratique privée en cachette, parce que je trouvais que ce que je faisais en thérapie était tellement fou par rapport à ce que je faisais à l'université, que je ne pouvais pas mettre ça ensemble. Finalement, un collègue nous a réunis, a créé le laboratoire et, avec le support des autres, je me suis dit: «Peut-être que je pourrais commencer dans mon enseignement à faire quelque chose!». J'ai fait quelques tentatives timides et j'en suis arrivée là où je suis aujourd'hui... Alors, ce que je fais, maintenant, c'est au grand jour, et pour mon plus grand plaisir!

E-8

E.3.1 Le corps comme moyen de résonance formative

Le fondement de la nouvelle approche éducative d'Aglaé est le principe selon lequel on ne peut former qu'à partir de sa propre expérience et de sa propre (trans)formation:

J'ai décidé, puisque je travaille en formation des enseignants, que je ne pouvais faire abstraction de ma formation, de ce qui a été le plus important et le plus significatif pour me former comme éducatrice. Quand je regarde ça, c'est principalement ma thérapie, c'est ma formation comme thérapeute, en analyse bioénergétique... c'est ça qui m'inspire et qui fait que je suis capable de dire à mes étudiants: «Voici, c'est ce que je pense! Voici où j'en suis aujourd'hui, pour demain je ne sais pas, on verra!»

Aglaé a intégré les principaux concepts de la bioénergie dans le plan d'un cours qu'elle offre au sein de la formation initiale, sur le développement de la conscience et intégration de la personne. Sous cette formulation neutre, on trouve toutes les pratiques mentionnées plus haut, enrichies de quelques éléments supplémentaires. Voici comment

elle décrit l'organisation et la gestion pédagogique de ce cours qui lui sert de moyen pour initier ses étudiants à la philosophie et à la pratique de son approche:

J'ai un cours au premier cycle qui s'appelle «Exploration de la conscience et intégration personnelle». Là, je travaille avec trente-cinq, quarante étudiants. D'abord, chose très importante, ma pédagogie: j'ai changé complètement, c'est-à-dire je travaille dans une salle où on ne peut pas être assis à une table, on est assis par terre. Déjà les étudiants pensent qu'ils se trompent de place, ils s'en vont... Mais je me suis dit, et ça a été mon dernier coup: «Je vais m'offrir un cours où je vais faire ce que j'aime, ce que moi je fais pour explorer ma conscience», donc, un cours sur l'exploration de la conscience et la découverte de soi. J'ai, dans ce cours, beaucoup de musique; j'aime la musique, la musique m'inspire et m'aide à être en contact avec moi. J'ai dit: «Allez! On apporte de la musique». J'ai des textes, de beaux textes, je m'inspire beaucoup de Dürckheim, de Rilke, de Gibran. «Allez! j'ai dit, je prends tout ça et, avec ça, je vais vivre quelque chose avec mes étudiants.»

Il va sans dire que l'objectif du cours ne constitue pas un but en soi, mais se lie aux fins éducatives communément admises et poursuivies par tous les systèmes de formation. Adoptant la valeur de l'adage bouddhique, selon lequel *seul un être épanoui peut faire du bien*, Aglaé paraît admettre que ses étudiants et futurs enseignants rempliront mieux leurs tâches professionnelles, si on les aide à s'intégrer d'abord comme personnes. Donc, le lien de l'approche avec la formation paraît plus qu'évident:

J'accorde beaucoup d'importance au rôle du contact, à l'impact du regard dans l'éducation, au sens du support en éducation, et où c'est exploré par le corps; le support, ça veut dire s'appuyer sur quelqu'un d'autre... Ma porte d'entrée, c'est par le corps.

E-9

Aglaé résume en trois mots l'essentiel de sa conception éducative: contact, regard et support; tous les trois ont une nuance plutôt matérielle, chose qui se doit peut-être à la position principale de l'approche qui fait du corps la porte d'entrée dans l'acte éducatif conçu comme résonance de l'éducateur en face de l'éduqué. Cette résonance ne peut s'établir ni avec des corps crispés, ni avec des âmes ridées, ni avec des esprits bloqués. Étant donné la déformation plus ou moins grave de l'état naturel chez les formés, la libre circulation des énergies psychiques, à l'intérieur de l'être du formateur, est la condition *sine qua non* pour l'accomplissement de sa tâche formative.

Par conséquent, la présence de l'éducateur/formateur, avec tout son être émancipé et unifié, se trouve au fond de l'acte éducatif. Aglaé appelle cette présence: art de témoigner; elle va jusqu'à définir par ce mot la pédagogie:

Ce qui est le plus vrai pour moi comme pédagogue, c'est de témoigner. Ça, c'est très exigeant. Témoigner de ma présence, par ma présence, mais avec tout ce qu'il y a dedans, c'est-à-dire ce que je suis capable de faire et ce que je ne suis pas capable de faire. Témoigner de ma foi dans la vie, dans le changement, dans les ressources de l'homme et des enfants. Je suis loin peut-être de

la question que vous m'avez posée: qu'est-ce la pédagogie? mais c'est ce qu'il y a de plus vrai que je vous dis là, c'est de témoigner.

Il est certain que l'extérieur d'un être témoigne de son intérieur, pourvu que l'observateur soit en mesure de bien voir, pour établir la relation. Puisque les étudiants ne semblent pas tellement perspicaces pour faire ce lien, Aglaé opte pour le témoignage verbal qu'elle combine avec la pratique de l'histoire de vie ou du *soi historique*, comme elle l'appelle. Elle précise qu'il s'agit là d'une pratique récente et, fidèle à ses principes pédagogiques, là aussi elle donne elle-même l'exemple:

C'est la force et la puissance du témoignage; je savais ça, mais je ne le savais pas autant que je le sais maintenant. Ce qui me fait dire ça, c'est la publication de mon livre et du feed-back que j'en ai. J'ai plus développé ça dans ce cours, ce que j'ai appelé le soi historique, c'est-à-dire le témoignage de trois assistantes qui travaillent avec moi et le mien: on leur raconte notre histoire éducative qui fait que ce matin, ce jour-là, à cette heure-ci, nous sommes assis là, en train de faire ce que nous faisons. Il y a toute une partie du cours que j'appelle le soi historique; c'est quelque chose que je n'aurais pas fait avant parce que je n'aurais pas eu l'audace ni la foi dans la puissance de cette communication des histoires. Votre histoire et la mienne, il y a quelque part qui se rejoint, indépendamment des événements que vous avez connus et que moi j'ai connus. C'est dans cette jonction-là que quelque chose se passe dans le groupe, et c'est là-dessus qu'on peut s'appuyer pour continuer tout le reste. Alors ça, c'est quelque chose qui est très, très présent pour moi.

E-10

L'analyse des histoires éducatives des animatrices incite les étudiants à faire de même pour eux-mêmes; l'objectif est de comprendre ce que nous sommes actuellement à travers ce que nous avons été au cours de notre vie; l'objectif serait donc de savoir...

qu'est-ce qui fait que dans ma vie certains choix se sont faits, que j'ai laissé tombé autre chose et que déjà, dans mon enfance, les choix que je fais actuellement étaient annoncés. On voit à travers les trois collaboratrices et moi, quand on regarde nos histoires, que le sens de ce que nous faisons maintenant est relié à des enjeux très nets de notre enfance. Alors, les autres qui sont là se disent: «Est-ce que moi, dans mon enfance, j'ai des expériences d'identification, ou de différenciation, ou de réparation qui font en sorte que je suis là, aujourd'hui, en train d'entreprendre des études pour aller travailler avec des enfants?» Je n'ai pas besoin de dire qu'il y a des racines dans notre enfance, ça s'impose, ça se voit, ça se sent, ça se vit. Ça, c'est un type d'enseignement que j'ai au premier cycle, où je ne travaille pas sur les personnes en particulier, parce que j'ai trop de monde.

E.3.2 Entre formation et thérapie: applications concrètes de la bioénergie

La maîtrise de la pratique thérapeutique a aidé Aglaé à mieux organiser ses cours à l'université; l'objectif principal de son action se place dans la compréhension du geste éducatif. Même si une sorte de restitution à la normalité dans l'être psychosomatique de chaque étudiant n'est pas à exclure, l'enseignement de l'interviewée ne vise pas

directement la thérapie qui doit se faire en dehors de la salle de cours. Pourtant, elle en trouve quelques traces dans son enseignement qu'elle compare à un travail *clinique*:

Je dois dire que j'ai pu transformer mon enseignement à partir du moment où j'ai senti que j'avais suffisamment de formation pour savoir que j'avais des balises qui me permettaient de garder des frontières acceptables dans un cadre d'enseignement; ici, je ne suis pas en thérapie avec mes étudiants. Ça, c'est très clair pour moi: il y a la thérapie, que je fais dans mon bureau, et il y a le travail clinique que je fais ici, avec mes étudiants, dans un cadre d'enseignement, et ce n'est pas la même chose. Mais il a fallu que j'aie suffisamment de formation en thérapie pour me dire: «Ça, je ne ferai pas ça!» Il y a des choses que je ne fais pas parce que je ne vois pas le sens de certaines situations pour l'ensemble d'un groupe ou pour l'objectif que je poursuis, qui est de mieux comprendre le geste éducatif. Il y a des secteurs que je n'explore pas, même s'il y avait lieu... Bien sûr, quand une personne me dit: «Moi, je suis une enfant qui est constamment en... Ma mère, je l'ai ici dans mon dos, qui me regarde tout le temps...», je sais bien que cette fille-là, quand elle est en classe avec les enfants, sa mère est là et elle la regarde faire. Il faut travailler ça, ça ne sert à rien d'en parler ou de parler d'autre chose; c'est ça le nœud du problème.

E-11

• Restituer la résonance: travail sur l'affectivité de l'enseignant

Les deux cours donnés au deuxième cycle sont beaucoup plus personnalisés et cliniques, grâce au nombre limité des participants. Le premier porte sur la dynamique affective de l'enseignant; bien que le contenu se réfère à l'expérience personnelle de la formatrice, il couvre un domaine que l'on travaille souvent en formation:

Au deuxième cycle, j'ai développé un enseignement plus clinique où j'ai un premier cours qui s'appelle étude de la dynamique affective de l'enseignant, qui est plus général. Je vais vous donner les quatre grands thèmes et vous allez comprendre. Le premier thème est: «Est-ce qu'enseigner veut dire une enfance à réparer?» Le deuxième est: «Est-ce qu'enseigner veut dire nourrir l'autre, animer l'autre?» Vous allez voir que mes thèmes sont liés aux grands enjeux du développement de l'enfant; quand je dis: nourrir l'autre, animer l'autre, je suis dans les enjeux de la première année de vie de l'enfant, l'oralité, l'existence, le droit à l'existence tout simplement. Le troisième thème est: «Est-ce qu'enseigner est un jeu de pouvoir?», là je rejoins les enjeux des deuxième et troisième années de l'enfance. Le dernier thème est: «Est-ce qu'enseigner est une opération de séduction?» Et là je rejoins quatre ans, cinq ans, six ans, zones du triangle œdipien. Bien sûr, je développe ces thèmes à l'aide de textes que j'ai écrits, qui sont un peu la synthèse de ma réflexion sur ces grands enjeux; et je travaille avec les étudiants toujours de façon corporelle, en leur proposant des gestes, des postures qui sont davantage susceptibles de mettre en lumière les enjeux propres à chaque thème.

Il est clair qu'Aglaé a trouvé le moyen d'intégrer ses recherches d'autrefois sur le développement de l'enfant dans sa nouvelle approche:

Placé en situation, quelqu'un est davantage touché, et il va le manifester. À ce moment là, je demande à la personne: «Est-ce que tu as envie d'explorer un peu plus loin ce qui se passe pour toi?» Si c'est oui, je travaille seule avec la personne d'une façon clinique et d'une façon corporelle, de sorte que c'est là, bien-sûr, une sorte de démonstration pour les autres, où je considère les autres comme un chœur de résonance. Ce qui se passe entre cet étudiant et moi, je sais qu'il y a une résonance chez les autres qui sont là, au niveau de leur corps, au niveau de leurs émotions. C'est ça, pour moi, la matière du cours; c'est à partir de ça que, par la suite, on peut échanger, partager une expérience.

Même si l'organisation du cours est bien structurée, selon la pratique universitaire, la réalisation suit son propre rythme et est très inventive: *Je ne sais jamais ce qui va arriver; je suis obligée de travailler avec l'immédiat et c'est passionnant, c'est extraordinaire.* Pourtant, les étudiants doivent travailler beaucoup, surtout en écrit: ... *je dirais que le travail écrit, pour moi, c'est la moitié de la démarche, très important, et là je leur demande bien sûr d'aller se référer aux auteurs.*

E-12

- **Aux prises avec les mécanismes de défense de l'éducateur: travail sur la dynamique caractérielle**

Le deuxième cours offert par Aglaé vise l'exploration des mécanismes de défenses que l'éducateur véhicule depuis son enfance:

Ce cours-là (donc on va un peu plus loin) s'appelle «Étude de la dynamique caractérielle et l'intervention éducative». Je reprends des thèmes liés au développement de l'enfant, par rapport aux types de défense caractériels qu'un éducateur a pu mettre en place chez lui, selon la façon dont il a été élevé. J'ai des thèmes comme «l'éducateur congelé»; celui qui a une (telle) dynamique et devient éducateur risque de devenir ce que j'appelle un éducateur congelé. Je regarde la façon dont l'enfant a été élevé, les enjeux capitaux de son existence ont fait en sorte qu'il a développé un système de défense, et ensuite ce système de défense se manifeste dans sa pratique éducative. L'enfant terrorisé, c'est l'enfant qui est venu au monde en disant: «Ah, c'est ça le monde? Ah!» Il a même développé une structure corporelle en fonction de ça, qui est complètement figée et qui risque de devenir un éducateur froid, très, très cérébral. Ce ne sont pas des catégories, il faut faire attention, mettez les nuances qu'il faut, mais je me sers de ça pour inspirer une réflexion. L'enfant qui a été très nourri ou qui a été privé de nourriture, au niveau de son geste éducatif pourrait avoir tendance à être un éducateur très nourrissant; il va parler de «mes enfants; il faut que je leur en donne», il en prépare, il les gave. L'enfant qui aurait eu des enjeux plus difficiles à résoudre au niveau du contrôle avec les parents à deux ans, l'entraînement à la toilette et tout ça, que j'ai appelé «l'enfant soumis», pourrait développer un style d'intervention qui est un éducateur plus absorbant, je l'appelle «absorbant», c'est-à-dire capable de porter tous les problèmes, d'en prendre et d'en prendre, et qui manifeste peu; apparemment toujours correct, mais à un moment il explose. L'enfant qui aurait eu des enjeux beaucoup plus de l'ordre de la manipulation: «Si tu fais ça, je vais te donner ça, si t'es gentil, tu vas avoir ça», a des patterns d'éducation qui sont tout à fait comme ça; celui-là pourrait devenir, au niveau de son intervention pédagogique, ce que j'ai appelé un «éducateur troqueur»; c'est-à-dire: «Si tu fais ton devoir, tu n'auras pas de devoir demain, si tu fais ça...»; toujours ce jeu-là. Et le dernier que j'explore, c'est l'enfant qui aurait été séduit: «Ah, ma petite fille, tu me combles! Sans toi...»; c'est la plus belle petite fille au monde; on risque de devenir un éducateur ou une éducatrice séductrice.

Aglaé est consciente du fait que cette catégorisation de *l'armure caractérielle*, selon les blocages musculaires, est une opération de valeur relative; mais elle pense que celle-ci aide les éducateurs à comprendre les motifs qui les guident dans leurs interventions:

Ce sont des lunettes qui valent ce qu'elles valent; ce n'est pas grave, parce que les étudiants se sentent très concernés par ça. J'ai encore des postures ou des situations corporelles qui permettent de saisir ça, avec résonances du groupe autour. Alors, on est loin de la théorie de Piaget! Ça a changé beaucoup mon rôle comme professeur, parce que je ne sais pas ce qui va se

passer, je ne sais pas qui va être touché ni jusqu'où, et je suis toujours obligée de travailler avec ma propre résonance: quand cette personne-là réagit, qu'est-ce que cela vient faire à l'intérieur de moi et comment je peux travailler avec cette résonance-là...

Commentaire: Une remarque générale que je pourrais faire, à propos de ces deux cours, c'est que, malgré le caractère personnalisé des interventions, la résonance principale entre formateur et formé s'élargit pour embrasser le reste du groupe qui, à son tour, résonne à ce qui se joue entre les deux pôles du cas expérimenté chaque fois (formateur-formé). Cette remarque montre l'importance que prend aux yeux d'Aglaé la relation éducative; comme elle le remarque elle-même, on est très loin de l'approche piagétienne qui, dans le meilleur des cas, se limite à observer et à mesurer un développement soit mental soit affectif, sans intervenir quand il y a blocage. On est aussi loin de toute conception instrumentaliste qui essaie de suppléer aux besoins de l'individu du dehors et d'une façon uniformisée. Travailler sur soi, c'est surtout travailler sur l'enfance, afin que le vécu de celle-ci soit une source de force et de support pour l'individu, pas une détermination mécanique, cause de tous nos réflexes automatiques. Le travail sur l'enfance est tout d'abord un cheminement de libération, dit Aglaé:

Au fond, c'est comment faire en sorte que l'enfance soit une expérience sur laquelle on s'appuie, mais que l'enfance ne détermine pas, d'une façon réflexe et automatique, non prévue; c'est le contraire de la liberté. La liberté, c'est de vivre dans mon présent, comme adulte. J'ai cinquante-deux ans, et quand-même j'aurais des réactions d'une petite fille de six ans, ce n'est pas de la liberté! Je crois que le travail qu'on fait ici, avec nos étudiants, c'est essentiellement un cheminement vers la liberté, vers leur liberté; laquelle je ne sais pas.

E-13

On comprend alors pourquoi Aglaé semble être un peu pessimiste en pensant à l'orientation mécaniste de l'éducation actuelle:

Je suis si malheureuse de voir l'orientation actuelle de l'éducation et de nos programmes, en fonction de nos stratégies d'apprentissage. On fait des stratèges, on ne fait pas des personnes; on travaille à construire des stratèges qui ont un kit pour le participe passé. À la limite, une machine, ce serait encore mieux, parce qu'au moins ce serait toujours la même chose. Mais vous comprenez que tout ce que je vous dis là, chez les tenants des stratégies cognitives, c'est de la foutaise...

Même si elle reconnaît une certaine valeur à ces choses, les stratégies, Aglaé pense qu'elles occupent une place beaucoup trop importante dans les programmes actuels; mais les résultats vont à l'encontre de cette importance:

Je suis contente que d'autres personnes le fassent, mais ce que je remets en question, c'est l'envahissement de nos programmes par cette philosophie-là. Je remets ça drôlement en question, et je crois que c'est faire fausse route; et la preuve, on a 50 % de décrochage, il me semble que c'est assez.

En tout cas, si elle avait à choisir entre l'aspect organisationnel et l'aspect relationnel, sans aucun doute elle préférerait le deuxième:

Ça, c'est évident pour moi. De qui je me souviens, dans ma vie? Je me souviens des personnes, je ne me souviens pas des stratèges. Vous allez voir un médecin, celui dont vous allez vous souvenir et envers qui vous allez avoir une reconnaissance, c'est celui qui est capable de vous regarder dans les yeux et, à un moment donné, qui dit: «Je vous comprends.» À côté de ça, il y a peut-être un excellent technicien qui est capable de vous mettre un tube de je ne sais quoi et je ne sais où,

d'une façon extraordinaire, mais celui-là vous ne vous en souviendrez pas. Celui qui a marqué votre âme, c'est celui qui vous regarde dans les yeux et qui dit: «Oui, j'ai compris!»

Alors pourrait-on dire qu'une relation *mauvaise* est préférable à l'indifférence ou à l'approche dépersonnalisée qu'on pratique aujourd'hui?

Oui, tout à fait, parce qu'en face d'une réaction malsaine la personne est obligée au moins de se différencier, c'est un mouvement ça. En face de la personne qui a une relation idéale, il peut y avoir un mouvement d'identification; c'est un mouvement. Mais qu'est-ce qu'on peut faire en face de rien? On ne fait rien! C'est ça, je trouve, qui est souvent le malheur de certaines approches, c'est de prétendre qu'on peut garder une voie neutre. Mais quelle sorte de peuple va-t-on faire si jamais les éducateurs sont des gens neutres avec des grosses valises remplies de techniques?

E-14

Avoir une bonne relation en éducation ou en thérapie n'est pas, selon Aglaé, avoir tendance à remplacer l'autre sur ce qu'il doit faire, tout seul, pour son avancement; il suffit d'y être présent. Cette capacité dépend du niveau d'autoréalisation de l'éducateur, laquelle définira la qualité de sa présence en relation éducative:

Je pense que tout le travail de prise de conscience de notre identité, de connexion avec notre noyau, avec notre être, fait en sorte que je sais mieux, par exemple, me protéger. Je peux mieux aussi au niveau de la qualité de présence dans une relation éducative. Ça m'est plus facile maintenant de ne pas prendre sur moi des enjeux qui appartiennent à l'autre, et ça c'est très important. J'en reviens à ma fille, qui est une enfant, elle a seize ans, c'est encore une enfant, mais il y a des enjeux qui sont à elle, et ça c'est d'autant plus difficile que parce qu'elle est jeune j'ai tendance à dire: «Ça, c'est ma responsabilité, c'est à moi de...!» Mais non! Ça me demande beaucoup plus d'effort et de travail intérieur pour rester centrée sur mon être à moi que pour me confondre avec le sien.

Aglaé concède qu'on a ici un gros travail à faire, parce que la tendance compulsive de l'éducateur est de faire siens les drames de ses étudiants. Mais c'est le contraire qui peut aider:

Avec les étudiants, dans ce genre de pédagogie, on est souvent exposé à avoir accès à des drames personnels et à vouloir faire quelque chose. Mais maintenant, plus j'avance, mon type de présence évolue par rapport à ça. Je pense que je suis plus utile, plus juste, quand je reste à l'intérieur de ma nature à moi, de mes enjeux à moi, de mes limites, et peut-être, en quelque sorte, que ça libère la personne qui est en face de moi, qui ne me doit rien, ni reconnaissance ni quoi que ce soit.

À cela, Aglaé ajoute son expérience en tant que thérapeute:

Je suis obligée, en thérapie, de faire la part des choses. Moi, je ne peux pas sauver mes patients; ce serait épouvantable si je le pouvais, parce que je serais la responsable; mais ce n'est pas ma vie, c'est leur vie. Les étudiants ici, ce n'est pas ma vie, c'est la leur. Moi, je suis là un peu comme un courant, comme une rivière: je coule, je file, je suis mon cours, et s'il y en a qui veulent venir dans la rivière: «Venez, mais suivez votre cours aussi, si c'est amusant!» Je dis: «Je suis mon cours, mais ici je donne des cours!»

E.4 Valeur et limites de l'approche

E.4.1 La transcendance des pratiques

Après tant d'années d'expérience, Aglaé sent qu'elle peut garder une certaine distance par rapport à ses pratiques; elle donne assez d'informations sur la manière dont elle croit transcender son propre enseignement. C'est la *connexion précise à soi*, dit-elle, qui lui sert comme moyen d'une telle transcendance. *D'abord il y a une condition sine qua non, pour que se produise ce phénomène de la transcendance quelque part: c'est la connexion précise à soi.* Mais on doit distinguer entre fausse et vraie transcendance, par rapport toujours à cette condition préalable qu'est la connexion à soi, dont l'interviewée donne les indices:

Indices d'une transcendance fausse

Moi, je sens très bien, quand je suis déconnectée, c'est très clair, j'ai un sentiment d'effervescence, je trouve ça très désagréable, ce n'est pas dans ces moments-là que la transcendance va se passer.

Une certaine brillance, oui, ce n'est pas de la transcendance, la poudre aux yeux...

Indices d'une transcendance vraie

Avec le type d'enseignement que je fais, il y a la part d'étonnement; je suis toujours étonnée de mes étudiants, mais de moi aussi. Il y a des moments où je me vois déplier une partie de moi que je savais pliée et, dans le contexte tout à coup de ce qui se passe, de ce qui se produit, du regard de l'une, de l'autre, quelque chose se déplie et émerge, et je vis ce moment d'étonnement et je m'entends dire: «Ah, c'était là!»

Ça, c'est extraordinaire, c'est de la transcendance. Ça a l'air très prétentieux de dire ça, mais c'est ma transcendance qui se produit du seul fait que je pense à ce moment-là, dans ce moment d'intimité. Il faut que ce soit dans l'intimité du groupe, et quelque chose émane que je connaissais, probablement, mais que je ne soupçonnais pas de voir émaner comme ça... Chaque fois ça induit dans l'atmosphère quelque chose qui ressemble à la méditation. Oui, c'est une méditation à ce moment-là.

Il est parfaitement clair que, parlant de transcendance, Aglaé se réfère à quelque chose qui a ses racines à l'intérieur du moi; dans le langage philosophique, on dirait qu'il s'agit plutôt d'une transcendance immanente; plus les racines sont profondes, plus l'individu est fort et apte à s'ouvrir à l'univers qui l'entoure:

Oui, un «au-delà». Plus j'ai cette foi à l'intérieur de moi, je dirais que c'est un peu comme un arbre, les racines sont certainement à l'intérieur de moi, et plus elles sont profondes et plus elles sont fortes à l'intérieur de moi, plus l'arbre peut aussi avoir accès à ce qu'on pourrait appeler l'univers.

L'amour est un bel exemple de cette immanence transcendant notre *moi* limité; il est un acte de foi au meilleur de nous-mêmes qui est dedans sans se manifester toujours. Mais parfois ça ne suffit pas, on sent alors le besoin de lever les bras en position de prière, de faire appel à une force ou à des forces qu'on ne peut pas nommer:

Quand je vous parlais tout à l'heure de la foi dans l'amour... je vois ça comme une foi qui est en moi. Par contre, à certains moments, je suis désespérée, et si je lève les bras dans ce mouvement-là, il est évident que je ne fais pas ça pour... j'ai la foi que des présences ou des forces que je ne comprends pas et que je ne pourrais pas nommer s'occupent de moi. C'est assez fort ça chez moi. Au niveau naturel, je ne peux pas démontrer ça, c'est quelque chose de présent, tout comme des choses épouvantables qu'on ne dit pas, ce n'est pas à la mode, par exemple le destin, c'est-à-dire une part de soi qui est inexplicable, ni génétiquement, ni biologiquement, ni par l'éducation, ni par le contexte, qu'il y a à l'intérieur de chaque personne, son fil, sa trajectoire...

E-16

Aglaré ne saurait pas dire si cette partie invisible et inexplicable du réel couvre ce qu'on appelle traditionnellement foi dans un Principe supérieur, dans un Dieu:

Difficile d'y répondre; certains diront «la foi en Dieu», ce n'est pas ça que moi je dirais. Je dis que ce n'est pas ça, mais c'est la notion de Dieu ou d'une organisation qui dépasse de beaucoup (ce) que l'on peut savoir de l'ordre du monde. Pour moi ça existe, c'est présent, c'est ça probablement qu'on appelle Dieu.

Il est évident que la foi d'Aglaré ne quitte pas le niveau naturel, le sol de l'immanence, pour se dérober dans une sorte de terre surnaturelle; tout se joue sur le plan de l'incarné. Pourtant, elle pense qu'il existe des choses qui ne s'expliquent ni par notre code génétique (elle n'aime pas le terme *programmation*) ni par notre patrimoine culturel. D'où viennent ces choses-là? Aglaré se réserve d'y répondre:

C'est une impulsion dans la trajectoire de son passage ici, comme une bille, fait son chemin, s'il n'y a rien qui l'arrête. Alors, je crois à ces choses-là, moi; il y a des moments où je ne sais pas, je ne dirais pas que ça prend le dessus, peut-être plus tard, avec la sagesse... Je ne peux pas dire à l'heure actuelle que ça prend le dessus sur ma compréhension plus humanitaire du monde, mais c'est présent...

E.4.2. Des à côté qui sont dedans... ou... quelques détails très significatifs

Quelques petites retouches qu'Aglaré a faites au modèle de la bioénergie portent l'air de sa personnalité. En voici quelques-unes:

- Explorer l'incompréhensible à travers la pratique de s'abandonner:

Même si elle ne peut pas nommer ce facteur imprévisible, dont elle vient de parler, Aglaré essaie de l'explorer, au sein même de ses cours, à travers quelques morceaux musicaux où elle intègre ses pratiques bioénergétiques:

J'ai inventé, sur une musique d'Enya qui s'appelle «Watermark», j'en ai pris les sept premières plages parce qu'elles sont courtes et c'est une musique un peu New-Age; il n'y a pas de mélodie trop forte, c'est plutôt une atmosphère; j'ai inventé là-dessus des mouvements de bioénergie, mais qui sont plus doux que ce que normalement on fait. Sur la première plage, j'ai des mouvements pour travailler tout le segment de la nuque et des épaules; la deuxième plage, je travaille plus le segment des jambes, l'enracinement; la troisième plage, je vais travailler le segment du bassin, du plaisir, de la sexualité; la quatrième plage, je la travaille au niveau du masque, du visage, de la tête; la cinquième plage, qui pour moi est une plage plus expressive (vous allez peut-être trouver ça un peu fou, mais pour moi ça a beaucoup de sens), ça consiste à aller appuyer la tête sur la bosse qui est ici, ce que j'appelle la bosse de bison et d'envoyer naturellement les bras vers le haut en ayant un très bon enracinement. Je suis donc appuyée sur mon mode de défense; au niveau du corps, on peut comprendre pourquoi la bosse ici. À certains moments, ce qui va me venir, c'est papa, maman, des choses enfantines, mais je crois à ça, non pas qu'ils vont me répondre, mais je crois à ce mouvement qui est encore à l'intérieur de moi: d'avoir besoin de me faire prendre; un petit bébé fait ça, un petit enfant fait ça, c'est un mouvement d'enfant d'avoir besoin de se faire prendre... La plupart du temps, en le faisant, ça me procure un apaisement magnifique. D'abord, accepter d'avoir ce besoin déclenche souvent les pleurs de sorte qu'il y a une grande respiration qui se fait, et j'alterne toujours ça selon la plage musicale, ce qui procure une sorte de dégel ici; avec ça, c'est «out», autre chose. Ça, ce n'est plus mon contact avec le monde aujourd'hui, c'est avec l'au-delà, l'éternel, l'universel, le cosmique, et c'est quelque chose de très, très unifiant pour moi...

E-17

Il est tout à fait significatif que le désir d'être pris par une entité plus large (vie, univers) se présente sous le sentiment du besoin d'être supporté par les parents (père, mère, mais aussi d'autres ascendants) qui sont ceux qui nous lient à la vie. Les deux actes fondamentaux du corps (donner et recevoir) sont ainsi présents à l'acte d'exister; sublimer ces besoins dans les jeux thérapeutiques est quelque chose qui nous libère. Aglaé joint l'idée que les mouvements ci-dessus ont une affinité avec les mouvements archétypaux des traditions:

Vous savez, quand on fait de la thérapie, quand on touche tout à coup l'essentiel d'un être, c'est l'âme qu'on touche, avec une dimension qui est bien au-delà de l'immédiat, c'est la nature même de cette personne-là. Et la thérapie, comme l'enseignement d'ailleurs, c'est ce que Winnicott appelle une «aire de jeu». C'est vrai que c'est un grand jeu, mais ce n'est pas n'importe quel jeu, c'est le jeu de la vraie nature qui est mise en scène, qui est explorée, parce qu'elle est mise en scène, peut-être parce qu'elle est en dehors de la réalité concrète. Donc, on peut se permettre de jouer dedans, de se promener dedans, et de voir de quoi elle est faite. Je pense qu'à travers cette aire de jeu on touche le vrai noyau des personnes; il y a une très grande poésie qui souvent se manifeste par des métaphores, des mythes, des gestes...

Abordés de ce point de vue, l'aspect ludique et l'aspect esthétique ne se limitent pas au rôle d'une approche thérapeutique ou pédagogique. Touchant au noyau des personnes, par l'intermédiaire des mythes, des gestes, des métaphores, ces aspects rejoignent la poésie du Grand Univers, devenant ainsi des voies d'auto-transcendance salutaire.

- Des passe-temps pour gagner le temps:

À la question si elle a un passe-temps préféré, Aglaé en nomme trois, dont le premier est l'**écriture**; plus particulièrement, elle se réfère à l'écriture de son dernier livre, opération qui, dit-elle, a débordé le cadre d'un travail, pour atteindre les zones de la création littéraire:

Je pense que ce qui est à côté, pour moi, mais qui est en même temps dedans, c'est mon livre. J'ai l'impression d'avoir écrit une histoire, d'avoir écrit un roman, de m'être offerte, comme si j'avais joué dans un orchestre. Bien sûr, à un moment c'est devenu un travail, je voulais finir et tout ça, mais j'ai eu tant de joie à faire ça, joie que je n'ai plus parce que c'est fini, alors je cherche à écrire autre chose.

Un peu plus haut dans l'entrevue, Aglaé a déjà exprimé l'avis que son action éducative/pédagogique resterait incomplète sans ses activités d'écrivain:

Mon travail ici est très important, mais au-delà de ça, l'écriture, c'est très important. Quand j'écris, l'étonnement de voir se déplier quelque chose qui est en moi, c'est un phénomène que je vis beaucoup avec l'écriture, et qui est vraiment extraordinaire; je suis prête à travailler pendant quinze jours, tous les jours, pour arriver à cette minute. Par exemple, mon livre où j'ai écrit de petits chapitres qui sont comme des petits paysages pour moi, c'est des séquences de travail, mais je les vois comme des petits paysages, comme si j'étais témoin tout à coup de quelque chose; des fois, je suis acteur, ça dépend des chapitres. Chaque chapitre a été, pour moi, un moment d'étonnement et, justement, de transcendance. Je savais qu'il était fini quand j'avais atteint ça, et c'est difficile à dire, mais les mots ont beaucoup à voir avec ça; quand je trouve le mot qui m'exprime vraiment, il y a quelque chose d'unifié à l'intérieur de moi et je suis prête à chercher pendant des jours pour arriver là.

E-18

Avait-elle toujours ce plaisir d'écrire? Aglaé, qui a déjà trois livres dans son répertoire d'écrivain, répond:

Quand j'ai écrit mon premier livre, j'ai touché à ça, mais pas autant que maintenant. Maintenant, c'est devenu autre chose; il me semble que j'ai franchi une barrière qui fait que c'est dans ma vie comme un champ d'exploration magnifique que j'ai hâte de retoucher. Mais quand je m'occupe de cette texture-là, alors il ne faut pas que j'aie des contraintes comme des objectifs à poursuivre, un thème; il ne faut pas ça du tout, du tout...

On pourrait donc dire qu'il y a une évolution dans ce domaine aussi: d'une préoccupation plutôt narcissique, l'écriture est devenue pour l'interviewée une activité où elle témoigne de ce qu'elle a à dire. De même, si sa vie privée était largement présente dans ses autres livres, documents, etc., il paraît que c'est dans son dernier livre qu'elle a touché le fond de sa personne, peut-être parce que ce livre est l'histoire de sa transformation. Elle a donc laissé son cœur se déployer librement, loin des contraintes imposées par la composition d'un livre strictement scientifique.

Les deux autres occupations libres de Aglaé sont la **musique** et le **jardinage**:

Et puis je fais de la musique un peu, pas beaucoup, parce que je joue de moins en moins bien. Mais quand je joue du piano, mon esprit s'en va, je suis comme dans un état second, je joue très mal, parce que je ne fais pas attention, et parce que c'est plus ça, c'est mon esprit qui s'en va. Et j'éprouve la même chose, quand je travaille dans mon jardin, j'ai beaucoup de fleurs, et ça c'est très important, je dirais que ce sont les choses importantes dans ma vie, le jardin, le piano et puis l'écriture.

E.4.3 Les risques de l'autreté...

- **Accepter d'être caractérisé(e) un peu flyé(e):**

Tandis que la réaction des étudiants à son enseignement est positive, quelques problèmes proviennent des scrupules administratifs. Aglaé en fait un bilan assez détaillé, en commençant par les plus anodins, comme ce que pensent les concierges:

De la part de l'institution, c'est beaucoup plus compliqué. Ça aussi j'ai eu à le résoudre, parce qu'évidemment si quelqu'un entre dans ma salle de cours... Par exemple, les concierges sont souvent venus et se demandent ce qui se passe, parce que ça fait du bruit; à certains moments j'utilise la voix, à certains moments on fait des mouvements, il y a des choses qui se passent qui sont loin de ressembler à ce qui se passe dans les salles de cours. Alors, ils trouvent ça drôle, passent des réflexions...

E-19

On pourrait remarquer qu'à l'heure actuelle de tels dérapages pédagogiques font moins d'impression, et ils sont plutôt acceptés par le personnel de soutien; là où les résistances sont plus intenses, c'est au niveau administratif où les réflexes intellectuels sont beaucoup plus rigides. Pourtant, Aglaé n'a que des mots de remerciements pour la compréhension de l'administration à cette sorte de *folies*:

Je sais à peu près ce que les gens pensent ici de tout ça, ils pensent la même chose que ce que moi je pensais il y a quinze ans, ils doivent trouver que j'ai tourné d'une mauvaise façon. Mais ça, c'est un peu le paradoxe, je le dis et j'y crois, l'université est un milieu qui nous permet aussi de faire ces choses-là.

- **Déranger pour changer:**

C'est surtout la rigueur de l'organisation de ses cours qui pourrait convaincre même les plus suspicieux du sérieux de l'approche; mais cela n'arrive pas souvent. Donc, entre déranger ou ne pas déranger l'autre, Aglaé choisit le dérangement:

Je ne prends pas plaisir à déranger les gens juste pour le thrill de déranger les gens, mais si on veut qu'un changement se passe, il faut qu'à l'intérieur des personnes il y ait ce que j'appelle un beau dérangement, un trouble, un doute. Moi, je pense que je travaille avec cette condition «sine qua non» du doute, qui est chez moi quelque chose de très, très présent. En ce moment, je suis

obligée de me dire: «Garde ton cap, garde ton cap!». Ici, à l'université, je dois garder mon cap aussi, pour pas, à certains moments, faire des compromis qui toucheraient à mon intégrité.

- **Ne pas faire des compromis à propos de l'essentiel:**

Garder son cap ne veut pas dire, selon Aglaé, ne pas faire de compromis là où ceux-ci sont inévitables:

Je peux faire des compromis; on a des restrictions budgétaires, je dois m'y soumettre, je suis capable de regarder les choses. Je ne pourrai plus, l'année prochaine, travailler avec douze étudiants, je le sais; il va falloir que j'adapte ma façon de faire.

Là où l'on ne doit pas faire de compromis, c'est sur l'essentiel, c'est ce qu'on croit intérieurement essentiel, même avec tous les doutes qui peuvent l'accompagner:

Non, je ne ferais pas de concessions sur l'essentiel! Pour l'aménagement, oui, je vais en faire. Ce sera peut-être un peu moins percutant; encore faudrait-il voir. Mais il y a des choses que je ne ferais plus jamais, j'espère, comme donner des examens objectifs. Dans ma pédagogie, ça n'a aucun sens! Je peux comprendre qu'un autre le fasse, je l'ai fait longtemps. Quand j'enseignais à des groupes de cent dix étudiants, j'avais des examens objectifs, une note au bout et ça finissait là; mais je n'enseignais pas de la même façon. Maintenant, par rapport à ce que je fais, si j'adoptais une chose comme ça je n'aurais pas de respect pour moi-même!

E-20

- **Évaluer le cheminement de l'étudiant:**

Si Aglaé est contre les examens objectifs, son système d'évaluation n'en est pas moins structuré pour autant; cette impression résulte du fait (un peu paradoxal, pour un cours de pratiques corporelles) que le travail écrit y joue un rôle important:

Ça, c'est une partie très importante de ma fonction; je pourrais vous montrer ce que je fais; je demande toujours des travaux de développement. Pour moi, le travail est le prolongement naturel de la démarche qui est commencée au cours. Comment seul, chez toi, avec ton écriture, cette démarche continue-t-elle? J'exige, bien sûr, qu'on fasse référence aux auteurs et d'une façon rigoureuse, mais pas n'importe comment. Je donne des critères très clairs aux étudiants, je donne deux pages de ce que j'aime et de ce que je n'aime pas; ce que je note d'une façon positive et ce que je note d'une façon négative. Par exemple, quand un auteur est utilisé simplement pour confirmer la pensée de celui qui écrit, je l'accepte une fois, mais ça ne m'intéresse pas beaucoup. Ce que je souhaite qu'il se passe entre les étudiants et les auteurs, c'est un dialogue. Je leur demande d'être en interaction avec un auteur, et que je sente ça dans le travail. Ne venez pas dire: «J'ai raison de dire, car Untel dit pareil!», je n'en ai rien à foutre moi!

La phase suivante vise l'intégration du travail qu'on a fait en groupe; il faut que ce travail soit intégré dans le texte de l'étudiant, surtout à propos de changements effectués.

Aglaé paraît satisfaite de ce que ses étudiants lui racontent:

Ensuite, je leur demande d'intégrer le travail fait en atelier, que je retrouve dans le texte; je veux qu'il y ait vraiment une continuation organique entre le texte et le travail fait en atelier, et, bien sûr, des considérations sur l'éducation, sur leur rôle, sur ce que ce beau dérangement a provoqué aussi comme nouvelle façon de voir leur geste pédagogique. Le travail est quelque chose d'extrêmement important, et ce travail est vraiment un moment d'intimité entre l'étudiant et moi.

Ce que la plupart des étudiants décrivent est très beau et j'ai beaucoup de plaisir à faire les corrections, même si c'est très long, parce qu'on me raconte toujours quelque chose de nouveau, quelque chose de beau, quelque chose qui a un sens pour la personne. Quand on parle de ce qui a un sens, il y a quelque chose qui transcende, chacun devient poète, prend une sorte de dimension extraordinaire.

- **La communion spirituelle comme moyen de dépassement:**

Donc, toutes les instances de l'enseignement, même celle de l'évaluation, deviennent autant d'occasions de communiquer avec les étudiants dans un climat de communion. Aglaé appelle spirituelle cette sorte de communication; elle va même jusqu'au point de définir son enseignement comme une formation à l'ouverture du cœur:

C'est comme une émanation de soi vers ce qu'on appelle une communion spirituelle, entre ce que mes étudiants savent ou sentent que je peux comprendre et comment je raisonne ou je reçois ce qui est ouvert de leur cœur, de leur personne. Enseigner comme je le fais dans ce contexte-là, c'est vraiment travailler à l'ouverture du cœur...

E-21

Comme j'ai déjà dit, Aglaé fait appel au mot *foi* pour décrire ce miracle de communion entre l'être de l'animatrice et celui de ses étudiants:

L'essentiel, c'est cette foi, je reviens souvent sur le mot foi. À l'intérieur de nous, il y a quelque chose qu'on ne sait pas qu'il est là et qui est probablement la chose essentielle, avec laquelle on peut travailler en éducation. C'est évident pour moi, en ce moment, que je suis dans le sens de suivre la conviction de mon cœur. La conviction de mon cœur, c'est de croire qu''au-delà de tous les comportements, de toutes les déviations, ce qui va rester de plus et l'héritage le plus fondamental sera que même moi, quand j'aurai lâché avec mes techniques, ma parole, avec mes gestes, mon cœur lui n'aura pas lâché. Je pense que c'est la même chose avec les étudiants, quelque chose comme ça. Depuis que j'ai ce genre d'enseignement, j'ai des contacts avec mes étudiants qui sont uniques; ce sont toutes des personnes pour moi.

E.5 Aglaé, une formatrice épanouie

Aglaé souscrit au courant thérapeutique appelé bioénergie, issu de la thérapie reichienne; il s'agit d'une école appartenant, selon Capra, aux médecines alternatives, regroupées sous ce nom au sein du nouveau paradigme scientifique. Partant de l'idée de Reich sur le stress émotionnel et les blocages musculaires, ces thérapies recourent à des techniques constituées d'éléments orientaux, de danses traditionnelles et d'autres pratiques, parfois proches de celles du courant du *New Age*. Principe de base de la bioénergie est le retour au corps, où l'on peut trouver le sens de la vie, au plus haut degré; la sexualité et les autres fonctions fondamentales (respiration, sensation, mouvement, émotivité), restituées

à leurs rythmes naturels, amènent l'homme à l'expression de soi, ainsi qu'à la réalisation de son essence spirituelle, à la connexion à soi et à l'univers.

Aglaé fait une intégration de sa formation en bioénergie dans son travail de formatrice à l'université; elle a enrichi le modèle ci-dessus avec des éléments qu'elle a découverts elle-même par son ouverture vers des auteurs à tendance spirituelle. Elle a aussi beaucoup investi de sa propre expérience et de ses qualités personnelles; d'ailleurs, comme le démontrent l'entrevue et l'ensemble de sa présence en formation, elle ne sépare pas vie privée et vie personnelle; elle parle de la première comme source de réflexion et comme problématique pour la seconde.

E-22

On pourrait dire que l'enseignement d'Aglaé porte des éléments qui aident ceux qui le suivent à se sensibiliser à l'autre sens de la vie; ce sens est un processus d'intégration du système corps/esprit que constitue chaque individu. Même si le corps est l'entrée principale de l'approche, l'objectif reste le même: rendre l'homme conscient de lui-même et de la totalité de son être. Plus l'homme prend conscience de lui-même, plus il s'ouvre au tout, non de l'extérieur mais par son centre interne qui le lie au tout. Certes, cette ouverture n'est pas visée directement, mais elle reste comme une possibilité, comme un prolongement de la pratique.

En conclusion, je pourrais dire que la pratique d'Aglaé correspond largement aux prérogatives de l'autre formation, et qu'elle est, par conséquent, une *autre formatrice*.

F. Marie... ou... la traversée des grandes eaux

Marie a choisi la meilleure part.

Le Christ

F.1 Une entrevue péripatéticienne¹

Parmi les entrevues que j'ai eues avec les personnes choisies, deux déviaient en quelque sorte des principes prescrits par les manuels; la première, que je n'ai pas finalement retenue, a été le produit de l'enregistrement d'une discussion téléphonique avec un professeur que je n'ai pas connu personnellement; la deuxième entrevue, un peu hérétique aussi, est celle avec Marie. Elle a eu lieu non pas dans un bureau, autour d'une table et face à face avec la personne interviewée, mais à côté d'elle et au cours d'une longue promenade à la campagne. On dit que la marche libère les esprits et ouvre des horizons nouveaux; je ne sais pas si cela est juste; je sais pourtant que ce qui m'a paru au début comme un grand inconvénient, s'est montré à la fin un événement bénéfique. Voici comment j'ai décrit l'événement dans mon journal:

Marie est maître d'enseignement et de recherche dans une université européenne. Je ne la connaissais pas en personne, mais j'avais parcouru sa thèse, dans le cadre de mes lectures sur la méthodologie; pourtant, j'y ai trouvé des éléments qui se liaient directement avec mon questionnement. J'ai donc saisi l'occasion de sa présence au colloque sur *les récits de vie*, organisé dans la région de Magog fin septembre 1995, et auquel je participais moi aussi, pour lui demander de m'accorder cette entrevue; elle a accepté de bonne grâce, mais on ne trouvait pas de temps, tellement elle était prise dans ses fonctions de conseiller scientifique et de personne-ressource pour le colloque. Finalement, le dernier jour, j'ai réussi à lui arracher une heure, à la pause du midi; on est sorti faire une promenade et discuter, sous un temps splendide. J'étais un peu frustré, parce qu'au cours de trois jours du colloque Marie m'avait donné l'impression d'une personne imprévisible et assez difficile; en plus, elle était un peu énervée, à cause d'une discussion assez agitée lors de la dernière rencontre. En tout cas, petit enregistreur à la main, je pars avec elle pour cette promenade à l'extérieur, mais qui visait principalement une autre promenade à l'intérieur de l'interviewée. La beauté du paysage, la lumière qui brillait, le vent qui soufflait légèrement ont changé l'humeur de Marie; elle devenait de plus en plus calme, s'est montrée amicale et bienveillante et a commencé à éprouver un intérêt sincère pour mon questionnement. La discussion a été passionnée et pour deux ou trois fois sur un ton confidentiel; les larmes alternaient avec les rires, elle vivait profondément l'échange. Nous rentrons pour la séance de clôture; dans son intervention finale, Marie fait allusion à ce qui s'était passé et m'en remercie; elle me fait cadeau de son dessin sur lequel, tout au long d'une rame en pâte à modeler, elle avait écrit un verset du Yi-King: «Traverser les grandes eaux danger et fortune», et en légende, «Marie... 5 ans».

¹ Du grec *peripatos*, c'est-à-dire promenade; cf. la caractérisation de la philosophie d'Aristote comme *péripatéticienne*, à cause de l'habitude qu'avait le philosophe d'enseigner en se promenant.

F.2 Le cheminement vers Soi...

F.2.1 Les songes de Marie

À la question typique comment était-elle amenée à la prise de conscience de l'autre dimension, Marie a répondu par un souvenir d'enfance:

Je suis obligée de rappeler un événement de mon enfance, que je ne crois pas être une construction, une reconstruction, une invention (c'est qu'on commence à avoir des soupçons sur les souvenirs qu'on a), en ce sens que c'est une sensation physique, et qui est peut-être la première fois dans ma vie où j'ai senti l'omniprésence de quelque chose d'inconnu. Je devais avoir cinq ans, quatre ans et demi, cinq ans et demi; je suis en Afrique, entourée effectivement par une omniprésence de la nature, puisqu'on est vraiment dans la brousse, sur une plantation; il y a la forêt, il y a des plantations de bananiers et des agrumes. Je vis là avec mon père et ma mère et quelques rares Blancs qui circulent par là; ce jour-là je suis dans un arrêt, je regarde toutes ces choses qui sont autour de moi, et je me dis: «Qu'est-ce que c'est que tout ça?» Et je me réponds, je ne sais pas si ça a pris du temps ou pas, mais, à cet instant-là, je me réponds une phrase que j'ai probablement entendue, parce qu'il paraît que j'étais une petite fille extrêmement curieuse qui n'arrêtait pas de poser des questions et qui enquiétait ses parents à cause de ça: «En grandissant, tu comprendras!»

F-2

Si l'on fait une analyse sommaire de ce souvenir, on peut en extraire quelques points intéressants: tout d'abord, on a affaire à un sentiment de présence de la nature, c'est même cette sensation physique qui garantit l'authenticité du souvenir; en plus il s'agit de la nature africaine, grandiose et imposante qui crée ce sentiment d'omniprésence, d'une présence dépassant de beaucoup l'existence de la fillette, et qui aboutit à une question fondamentale, qui n'est pas, elle aussi, à la mesure de celle qui la pose: Quel est le sens de tout cela? Et la réponse de la petite fille est aussi significative que la question; même s'il s'agissait d'une répétition de ce qu'elle recevait comme réponse de la part des grands, qui voulaient se débarrasser de ses questions, la réponse qu'elle se donne prend une autre signification: grandir ne veut pas seulement dire *devenir grand* mais aussi élargir, par les expériences que l'on a, la conscience et la compréhension de sa vie, de l'environnement humain (allusion à l'opposition blancs-noirs) et naturel. Marie lie cet événement d'enfance à son intérêt pour la connaissance:

À ce moment-là, je crois qu'il y a quelque chose qui s'est noué dans mon existence, qui est une quête de connaissance et qui a pris de multiples formes, qui a rencontré de multiples aléas et qui est vraiment quelque chose de très profond en moi, dans le sens qu'il m'est arrivé un certain nombre de fois dans ma vie de retourner voir cette petite fille, cette petite Marie... et de lui dire: «Eh bien, maintenant qu'est-ce que je peux te dire de là où j'en suis et de ce que j'ai compris?»

Très vite, cette question sur le sens de la nature s'est transformée en une quête sur la compréhension de la vie:

À ce moment de rencontre, je racontais à cette petite fille essentiellement des doutes, essentiellement une souffrance, finalement, de l'incompréhension face à laquelle je me trouvais, dans le fait même d'exister; il y avait d'un côté des choses extrêmement naturelles et banales qui s'imposaient d'évidence, c'est-à-dire il n'y avait pas de problèmes matériels, mais en même temps il y avait: «Mais qu'est-ce qu'on fait là?»

Dans les années suivantes, Marie a essayé de répondre à ces questions fondamentales qui la tourmentaient, depuis sa petite enfance. Avant qu'elle arrive à sa vision actuelle, elle avait donné deux catégories de réponse:

- **Première réponse: il y a un monde de valeurs, ordonné par le *grand architecte***

Il y a eu cette phase d'éducation religieuse entre sept et quatorze ans, où j'étais dans des pensionnats religieux en... où on m'a transmis une réponse, ce que ces personnes pensaient être une réponse à ma question. Et je me souviens, parce que c'était extraordinaire, que j'allais dans la chapelle du pensionnat, je m'asseyais toute seule sur un banc et j'interpellais le Christ dans son tabernacle et je lui disais: «Mais si tu existes, bon Dieu, fais-toi voir, fais-toi connaître; j'ai besoin d'un signe!» Et j'ai fait ça plusieurs fois dans ma vie.

F-3

Comme il résulte de cette citation, pendant sa dernière enfance et son adolescence, Marie n'acceptait pas telle quelle la réponse qu'on donnait à sa question. Elle voulait avoir un signe personnel, quelque chose de tangible, comme une preuve, disons, ontologique; ce faisant, elle montrait un esprit critique incommensurablement développé pour son âge, et à l'origine duquel on devrait voir son père (avec qui elle vivait après la séparation de ses parents):

Je dois dire quelque chose sur mon père à propos de ça, parce qu'il y a quelque chose de très fort. Mon père était franc-maçon, il appartenait au «Grand Orient de France» et était extrêmement circonspect sur ce qu'il était possible de dire sur cette dimension. Le mot que je lui ai entendu prononcé quelques fois c'est le «Grand architecte de l'univers». En même temps, il a surtout beaucoup développé chez moi un esprit critique à l'égard de toute l'éducation religieuse que je recevais; pourtant il avait choisi de me mettre dans un pensionnat religieux, parce qu'il pensait que j'avais là la bonne éducation que lui-même ne se sentait pas suffisamment capable de me donner en tant qu'homme seul. Donc, il y a eu là un trouble qui s'est introduit pour moi; c'est-à-dire il m'expliquait qu'il y avait beaucoup d'illusions dans les choses qui nous étaient racontées, qu'il ne fallait pas croire au mot à mot ce qui nous était rapporté, et que petit à petit, en grandissant, je me rendrais compte par moi-même que souvent les choses n'étaient pas aussi simples que ce qu'on voulait nous transmettre. Je n'entre pas dans les détails, mais il y avait des questions de théologie qui se posaient, à mon niveau bien entendu; donc, une certaine circonspection à l'égard de la question de la transcendance, de la métaphysique; mais en même temps ce père a cultivé chez moi un intérêt profond pour les cosmogonies, parce qu'il m'a offert toute une série de livres qui étaient spécialement écrits pour les enfants sur la cosmogonie grecque, du Japon, ça c'est les deux qui me restent, les plus forts.

L'influence de son père (avec qui elle a d'abord vécu, après le divorce de ses parents) sur le parcours intellectuel et sur ses pratiques de connaissance a été considérablement grande, comme Marie l'a souligné quelque part ailleurs; le père orientait surtout les réflexions et les lectures de la fillette vers les cosmogonies et les schémas de connaissance de diverses traditions. Au cours de ces années passées entre son père et le pensionnat, Marie a aussi développé une capacité d'observation précise ainsi que la croyance à l'existence d'un savoir inépuisable qui impliquait une notion de recherche à partir des questions que l'on se pose; elle y ajouterait son ancrage aux valeurs morales (sens du devoir, justice, charité) qui lui servaient de points de repères dans son action et sa réflexion.

F-4

• **Deuxième réponse: la connaissance se trouve dans l'expérience de la vie et l'engagement sociopolitique**

Après avoir quitté le foyer paternel et le monde qu'il représentait pour elle, Marie a fait l'expérience du foyer maternel et du monde qu'il symbolisait: affaires, problèmes économiques, valeurs matérialistes, etc.:

Alors, je quitte ce père, je vais vivre avec ma mère, à moitié d'ailleurs, parce qu'elle vit en Afrique et moi je suis en pension à... c'est toujours un pensionnat religieux, mais dans lequel j'ai l'impression que cette dimension-là a déjà été un peu évacuée, c'est-à-dire j'avais besoin de faire une pause, de ne plus me prononcer sur quoi que ce soit. Il se trouve que j'étais chez des religieuses et il fallait aller à la messe, se confesser, suivre le catéchisme; finalement, j'étais rodée, je pouvais très bien faire semblant, c'était très superficiel...

Donc, la question fondamentale sur le sens de la vie et la connaissance de la nature, ainsi qu'elle les avait connus auprès de son père et chez les religieuses, se trouve en quelque sorte évacuée ou mise entre parenthèse. Pourtant, en tant que questionnement de fond, elle gardait sa première passion qu'elle cherchait à assouvir par des lectures marquant surtout son intérêt pour le problème de la vie (biologie):

Là j'ai vraiment fait une interruption, une grande interruption, mais alors il y a Teilhard de Chardin qui émerge. De Chardin, je crois que c'est une lecture fondamentale aussi dans mon itinéraire, parce que c'était le seul texte que j'ai lu où il y avait la recherche d'un rapprochement entre la démarche scientifique et la démarche métaphysique... Je ne le lis pas en philosophe, je suis trop jeune, si tu veux, j'ai ma question. Ah, j'ai ma question: «Qu'est-ce que c'est que tout ça?» «Par quel bout on peut essayer de le comprendre?»

Interrompant sa pensée, Marie fait une référence à *l'univers de la lecture* et au rôle qu'il a joué dans sa pratique de connaissance; elle donne ailleurs tous les détails constituant sa

méthodologie de lecture; ici elle se limite à faire deux remarques, avant de continuer sur ses lectures de l'époque, en accord avec la crise existentielle qu'elle passait alors:

L'univers de la lecture, qui est un univers très fort tout au long de ma vie où je cherche à travers la lecture des réponses à cette question. Je vais plutôt dans des librairies et dans des bibliothèques, je ne sais pas vraiment pourquoi, et l'essentiel de ma lecture fut des choix personnels, rarement des choix suggérés; sauf peut-être à l'époque où j'ai fait mon cours de philo, à la fin de mes études secondaires, où là on a eu une palette d'auteurs, de philosophes, d'écrivains, etc., qui sont devenus des réservoirs pour moi, pour aller chercher qu'est-ce que celui-ci, qu'est-ce que celui-là, etc. Sartre justement dans la dimension tragique de l'inexistence de cette dimension; et je n'arrivais pas vraiment à accrocher, je trouvais que c'était logique, et dans la mesure où je n'avais pas une foi qui m'animait, une idée-signe qui nous faisait présupposer quelque chose, je me disais: «C'est une position...». Mais, sincèrement, je ne trouvais pas vraiment mon compte.

F-5

Ces lectures, qui se faisaient principalement à l'intérieur du cours de philosophie, ont amené Marie à donner un sens à ses études, jusqu'alors plutôt insignifiantes pour elle. Elles l'aidaient aussi à régler quelques vieux comptes, comme le suivant:

Il y a là une critique aussi de l'Église, j'ai lu une pièce de théâtre dont maintenant j'ai oublié le titre et l'auteur, qui se jouait, qui mettait en scène finalement l'implication de l'Église dans les camps de concentration à travers son silence, l'Église catholique, le Vatican, pour être plus précise, dans son silence complice du génocide contre les juifs. J'ai lu aussi des textes autour de l'historicité du Christ...

En tout cas, et malgré sa rupture avec sa *vie d'avant*, son questionnement était toujours métaphysique, *très profondément métaphysique*, comme elle le dit elle-même:

Un livre absolument extraordinaire qui m'a beaucoup impressionnée, c'est une lecture de jeunesse, je n'ai pas encore vingt ans; c'est le livre d'un Anglais où il parle justement de cette transcendance à travers le sentiment de la nature, et où il y a cette phrase que j'ai retenue toute ma vie, c'est la seule phrase de ce livre dont je me souviens, où il dit à un moment donné, quand le héros est mort : «Ici, dans la matrice, l'hiver est printanier!»

Pourtant, le rapprochement d'avec le monde maternel lui a causé une sorte de choc des valeurs; d'un côté, les valeurs paternelles (dignité, responsabilité, justice et soutien social), et, de l'autre côté, les valeurs maternelles qui parlaient d'affaires, d'intérêt à tout prix, de domination coloniale. Ce contraste ainsi que son premier contact avec le monde du travail poussent Marie vers l'humanisme *de l'autre côté*, le communisme:

Je pense, dans ce moment de vie où je suis confrontée à un tel choc des valeurs – regarde ce que j'avais vécu auprès de mon père et chez les religieuses –, finalement cet aspect-là reste comme la dimension cachée en moi; et que ce qui vient à la surface c'est: «Il y a des valeurs qu'il faut défendre, il y a des choses qui sont injustes», etc. Donc, mes parents, ma mère est dans les affaires, le monde des affaires, le monde des colons en Afrique.. Et il y a un engagement politique qui se fait et qui occupe tout le devant de la scène.

La dimension métaphysique, qui a joué un rôle si important dans sa vie d'alors, passe maintenant au deuxième plan. Marie fait le grand apprentissage dans la vie active, la vie de militante, en même temps qu'elle continue ses études et ses explorations théoriques: *Donc, cette dimension c'est pour ça que je dis qu'elle est cachée, elle dort, elle émerge très peu, on n'a pas le temps; on n'a pas le temps, on est dans les années 65, entre 65 et 72, et c'est l'action; on est plongé dans l'action, on y va, etc. ...*

Pourtant, il restait quelque chose de cette dimension cachée, comme Marie le remarque, et c'était peut-être cela qui l'avait sauvée de dogmatismes partisans:

Il y a une chose, cependant, qui peut être une pointe de cette dimension cachée que je préserve dans le présent et dans l'action, c'est que je ne supporte absolument pas la violence des rapports humains dans les groupes politiques. À un moment donné, je me dis: «Moi, ce n'est pas mon histoire»; je trouve ça insupportable, il y a quelque chose qui ment, il y a une dimension qui ment, et je donnerais progressivement ma démission de toutes mes appartenances politiques: parti communiste en France, mouvement étudiants, groupements de quartier, enfin des choses comme ça, communautés politico-culturelles...

F-6

De tout ce parcours, il lui reste un diplôme universitaire en sociologie, une formation informelle en anthropologie culturelle et des projets de travail dans les études et recherches sociales. Elle s'installe dans la ville où elle avait fait ses études, elle prend une distance par rapport aux foyers parentaux, elle se sent prête à devenir indépendante et à assumer la responsabilité de son avenir. Elle travaille à l'université dans le cadre d'une recherche sur les inégalités en réussite scolaire, mais aussi en tant qu'assistante du cours de pédagogie générale et responsable de travaux pratiques. En même temps, elle occupe le poste d'assistante à l'Institut africain, avec des intérêts qui portent sur les logiques différentes entre cultures, sur les options qui sous-tendent les activités humaines. C'est entre ces deux institutions que se forment ces choix professionnels tant théoriques que pratiques. Mais l'absence d'un projet professionnel concret, la contradiction entre son adhésion à des courants de pensée alternatifs ainsi qu'à des causes d'inégalité sociale d'une part et son insertion au monde universitaire, d'autre part, la découverte du caractère conventionnel de l'activisme socioculturel ont amené Marie à ressentir un vide et une sensation de superficialité. Il était évident qu'elle avait poussé jusqu'à leurs limites extrêmes le savoir, le savoir-être et le savoir-faire que ces activités pourraient lui procurer. Elle est donc entrée dans une période de crise qui lui a apporté le moyen d'en sortir.

F.2.2 La volée change de traces

En effet, un événement exceptionnel a marqué le changement de Marie et sa sortie de la crise où elle se trouvait:

En 1975, j'ai un accident de voiture, en Afrique, et je suis absolument convaincue que je vais mourir, parce que c'est un accident qui se présente dans des cas extrêmement violents, et je pars... J'étais en mission officielle pour le gouvernement... avec un ami, un ami vraiment intime. Avant de tomber dans l'inconscient, la dernière image que j'ai est une manchette de la «Tribune de...» qui dit: «Morte sur une route d'Afrique!» Et le sentiment du dérisoire de toute cette inquiétude, de tout ce questionnement et de toutes les souffrances qui ont été dans ma vie jusqu'à présent par rapport à ce moment où, enfin, je vais savoir! Et je me laisse partir dans cette voiture d'une façon tout à fait extraordinaire, parce que je suis à la place du mort, comme on dit, et mon instinct simplement me fait mettre en position fatale; et donc je n'ai de blessures que tout autour. Je sors de l'état d'inconscience, je me trouve sur le bord de la route dans la nuit, en pleine brousse; il n'y a jamais personne, mais cinq minutes après l'accident il y a du monde qui débarque et il y a des cris de femmes qui commencent à chanter, à psalmodier, etc., et des gens qui me demandent si je suis un fantôme ou si je suis vivante; et je me pose la question: Est-ce que je suis encore vivante? Finalement, je retrouve un des passagers de la voiture qui était comme moi conscient...

F-7

Il est à noter que Marie ne parle explicitement de cette expérience transformatrice ni dans son récit éducatif intégré dans sa thèse, ni dans l'article où elle parle de son évolution d'enseignante et de chercheur. Pourtant, il paraît que c'est un événement majeur qui l'a influencée et l'a alignée vers ce qu'elle est à l'heure actuelle. Elle était presque morte, elle se demandait si elle vivait encore; les autres, en la prenant pour un fantôme, affirmaient cette impression de mort-vivant. Dans cet état d'expérience de mort, elle attend la satisfaction de son désir métaphysique de savoir.

Marie est finalement sauvée grâce à son instinct qui la pousse à prendre cette position fatale, qui symbolise aussi le commencement d'une nouvelle vie pour elle. Elle est au début d'un nouveau parcours où elle va répondre à la question «*Comment vivre?*», en adoptant un nouveau style de vie, dans lequel elle intègre peu à peu ses activités professionnelles tant théoriques que pratiques. Elle a exprimé cet esprit de changement, dans un poème qu'elle a écrit, juste après l'accident:

En rentrant à..., j'écris un poème qui synthétise l'événement intérieur qui s'est produit pour moi, et ce poème se termine en disant: Ma volée a changé de traces! Et à ce moment-là je commence une lente reconquête de cette dimension cachée en moi, à travers des lectures. J'arrête l'université, je me dis: «Moi, si je reste à l'université, je vais mourir jusqu'à la tête, ce n'est pas possible!» Je prends trois ans sabbatiques, je fais de la peinture, je commence du tai-chi, je fais une analyse, et je fais toutes sortes de lectures, dont Krishnamurti est un des éléments, mais le bouddhisme zen, Suzuki, il y a plein de titres, vraiment à la recherche d'une réponse à ma souffrance de ne pas comprendre «qu'est-ce que je fais là?» et «qu'est-ce que nous faisons là?», en tant que question collective aussi...

Marie commence alors à porter plus d'attention à l'harmonisation d'elle-même comme condition de base à toutes ses activités; auparavant, elle avait suivi des cours de sophrologie afin de développer l'équilibre psychosomatique par cette pratique; elle se donne maintenant à la possession du même équilibre par les pratiques du *yoga* et du *tai-chi*:

Dans ce chemin, qui est un cheminement à la fois physique mais silencieux, c'est-à-dire le tai-chi; c'est un mouvement du corps et c'est le corps qui découvre une harmonie possible qu'on n'a pas besoin de nommer... avec cette notion de centralité d'axe intérieur.

Marie écrit ailleurs que le tai-chi est, pour elle, une danse au cours de laquelle les humains qui la déploient signifient leur conscience en médiation entre ciel et terre, à la recherche d'un mouvement juste dans la circulation et donc l'échange des énergies.

F-8

F.2.3 Fondement et méthodes de la nouvelle vision

Au bout de cette période, la dimension métaphysique, ainsi que Marie la conçoit, est déjà formée en elle; elle en donne la définition suivante:

Là, c'est une période où finalement la dimension métaphysique, pour moi, prend forme autour du concept d'énergie, de conscience, mais d'une conscience beaucoup plus vaste que notre conscience rationnelle, etc., et autour de la puissance de notre esprit, c'est-à-dire notre capacité d'inventer, de nous mettre en contact avec des réalités. Donc, je redécouvre là un potentiel de vie, de créativité, que j'associe à cette dimension métaphysique...

Commentaire: On pourrait dire que cette manière de concevoir la dimension métaphysique est l'aboutissement d'une série de prises de conscience émergées successivement tout au long du parcours de Marie; j'en énumère quelques-unes: lancée dans une recherche de connaissance absolue: dès son enfance, Marie comprend d'abord le caractère tautologique du langage et de la science; donc, pas de système de méta-référence, pas de vérité absolue, pas de solution donnée une fois pour toutes. Cette première prise de conscience est suivie d'une autre, comme une conséquence logique, pourrait-on dire: c'est la prise de conscience de la responsabilité personnelle dans l'élaboration des outils qui nous permettent d'être et de connaître, de penser et d'agir au sens plein de ces mots. Réserver à la seule conscience individuelle le critère de la vérité, ce n'est pas tomber dans le solipsisme, mais c'est plutôt accentuer le caractère catégorique du savoir authentique: penser par soi-même, ou encore vivre plutôt que penser. Cette position a entraîné une troisième prise de conscience qui était une autonomisation à l'égard de la forme d'affectivité (liée à la collectivité mais aussi à l'intérieur du sujet lui-même). Pour Marie, cette autonomisation a été possible grâce à son travail artistique et psychocorporel (sophrologie, tai-chi). Après ces prises de conscience mineures, l'interviewée a pu rejoindre son questionnement de départ, l'ayant d'abord intériorisé et transcendé dans la dynamique de la conscience-énergie qui englobe tout: elle-même ainsi que les autres hommes et le monde tout entier.

Après sa transformation, Marie a pris certaines décisions qui ont influencé ses modes de vivre, de penser et d'agir en tant que personne et formatrice. Ces modes de réalisation, effets de sa nouvelle vision, sont:

- **Pratiquer une certaine tradition:**

J'ai fait aussi cette démarche tout à fait forte, qui n'a pas été facile pour moi, qui a été de prendre refuge dans le bouddhisme. Depuis trois ans, j'appartiens à la communauté de bouddhisme tibétain, dans une lignée très précise, la lignée «Kagyüpa», qui, malheureusement pour moi, est une lignée extrêmement exigeante; je dis malheureusement, parce qu'elle me confronte à ma pauvreté. C'est une lignée où il n'y a pas de choses que nous faisons pour nous-mêmes qui ne soient dédicacées au bienfait et au bien-être de tous les êtres; et nous prenons l'engagement de devenir des bodhisattvas, c'est-à-dire de revenir dans des incarnations diverses humaines, entre autres, jusqu'à ce que tous les êtres aient quitté le cycle de la souffrance. Ce n'était pas facile de faire cette démarche, parce que c'est là où on voit quand même que toute l'enculturation dans le christianisme et dans le catholicisme en particulier te marque; c'est-à-dire j'avais un problème de fidélité, je ne me définissais absolument plus comme catholique ni comme chrétienne, j'avais des valeurs qui étaient d'un héritage chrétien que je respectais profondément; mais le jour où j'ai dit: «Ma vieille, il ne faut pas seulement lire des bouquins, il faut avoir une pratique, et il faut t'inscrire dans une tradition!», parce qu'on ne peut pas bricoler comme les gens du New Age le font. Ça ne suffit pas; en tout cas, pour moi, ce n'était pas pensable. J'ai eu peur de faire cette démarche...

F-9

Il paraît absolument clair que Marie ne voit pas la dimension spirituelle comme un élément qui compléterait sa grille conceptuelle ou lui ajouterait la couleur d'une culture à la mode; elle est tout d'abord une question d'être et de vivre la réalité dans sa quotidienneté; elle est aussi une question d'être avec soi-même et avec les autres. Ce schéma de l'humain (individuel et collectif) qui se trouvait toujours au fond de toutes ses préoccupations théoriques et pratiques, a pris une forme concrète au jour de son entrée officielle dans la communauté bouddhiste:

En même temps, le jour où j'ai fait refuge¹, j'ai eu une prise de refuge absolument extraordinaire, totalement inattendue. Comme je voyage énormément et que j'avais dit au lama que je souhaiterais prendre refuge, au lieu que ma prise de refuge se passe à un moment quelconque privé, où il y a quand même deux ou trois personnes qui sont là avec le lama, qui sont tes parrain et marraine, j'ai eu une prise de refuge collective, devant tout le monde! Tu vois un peu le truc? Juste avant un enseignement! Et le lama a transformé ma prise de refuge en enseignement. Ce jour-là, il y a eu ma prise de refuge et l'enseignement du lama : qu'est-ce que ça veut dire prendre un refuge, dans les trois joyaux, etc.; et l'importance de la prise de refuge comme un acte quotidien que tu fais quotidiennement. Moi, je fais ma prise de refuge tous les jours, mais je ne la fais pas juste le matin, en me réveillant; c'est maintenant... (mots inaudibles): Je me raccroche à toi, lama, qui es la médiation vivante de ce que je cherche à comprendre; je me raccroche à toi, sangie, c'est-à-dire toi, le bouddha de la compassion (c'est un bouddha blanc qui a quatre mains; les deux mains du milieu tiennent le joyau qui exauce tous les souhaits, et les deux autres mains tiennent le lotus à sept pétales qui symbolisent les sept vertus qu'il est nécessaire de développer pour s'approcher progressivement

¹ prendre ou faire refuge: entrer officiellement dans une communauté bouddhiste.

de la compassion et de l'amour; et de l'autre côté, le mala qui est un chapelet à travers lequel on dit le fameux mantra, qui équivaut à ces vertus: Ô manipemeum, ô manipemeum, ô manipemeum!). Tout est là, il y a une essence très importante. Donc, c'est une métaphysique qui est très curieusement physique, tu vois, c'est-à-dire il y a des sons, il y a une écoute, ça passe par la posture du corps, dans la méditation, par la respiration.

Avec beaucoup de modestie, Marie explique qu'elle se trouve très loin encore des objectifs plus profonds de ces pratiques telles que le *sentiment du vide*, par exemple:

Non, je ne suis pas encore là, moi... le lama peut parler du vide, parce qu'il l'a travaillé, c'est une notion qu'il a travaillée intellectuellement, il l'a travaillée aussi à travers la pratique de la méditation. Je peux en parler en privé de ce que j'ai pu m'approprier, parce que... le bouddhisme est vraiment une tradition extrêmement complexe pour nous, Occidentaux, et il y a un certain nombre de notions qui bouleversent complètement notre cosmogonie de départ; à travers le karma, il y a toujours un dépouillement. Tu vois, je m'efforce de ne pas faire des constructions intellectuelles; je suis à l'écoute des enseignements des lamas qui viennent à... ou du Dalai-Lama, et je me dis qu'il y a une pratique à développer qui va alimenter la compréhension plus intellectuelle. Moi, je n'arrive pas à faire une... je ne pourrais pas. Peut-être qu'il y a là quelque chose à travailler, pour moi; c'est intéressant, démarrer comme R. sur l'imaginaire sacré. Non, je n'oserais pas...

Dans la citation ci-dessus apparaît, à mon avis, le souci de Marie de ne pas trop conceptualiser, d'éviter l'erreur de la plupart des Occidentaux qui s'approchent du bouddhisme et des autres traditions orientales avec leurs propres outils intellectuels. Marie est en quête d'un autre vocabulaire conceptuel pour traduire son espace d'être et de penser.

F-10

- **Vivre une joie profonde, au-delà des catégories du discours:**

Le premier effet du choix ci-dessus (vivre en communauté) est la relativisation de la notion de la vérité:

On n'est plus dans le discours dans ce cas-là. La vérité se révèle, par exemple, dans ce symposium; ma manière d'y être et ce que les autres m'ont offert comme accueil ont transformé ce symposium en quelque chose de beaucoup plus qu'un symposium, où il y a eu une joie profonde qui m'habite pendant ces jours; pas de l'euphorie, mais une joie profonde. Alors ça, c'est un indice, la joie que tu n'as pas besoin d'expliquer; dès que tu commences à expliquer, ça devient ridicule, parce que ce n'est pas seulement le soleil, le soleil je peux le trouver partout, ce n'est pas seulement le paysage, de beaux paysages il y en a partout, ce n'est pas seulement l'amitié chaleureuse qui s'exprime, parce que ça aussi j'en ai dans plein d'endroits de cet ordre-là...

Mais le même sentiment de plénitude pourrait se dégager d'une expérience de solitude dans un cadre physique extrêmement pur; une telle expérience n'est pas loin de ce qu'on appelle état d'extase. Tout émue, Marie raconte une telle expérience:

Ça peut aussi se passer dans des moments de solitude; j'entends par là ce moment où on n'est simplement pas avec d'autres; et des moments de solitude qui sont dans la nature; par exemple, j'ai

un souvenir qui me revient maintenant. Ça doit déjà faire quatre ans. J'étais montée à la vallée de... dans le... dans une maison que nous partageons avec des amis. Il faisait très froid, -25 degrés ou quelque chose comme ça, et j'étais sortie pour aller passer la soirée chez d'autres amis. Je rentre à la maison et, à un moment, je suis toute seule. Avant de passer la porte, il y a eu une pureté, une pureté de l'air, et la neige donne une lumière absolument incroyable, même si l'on est en pleine nuit. Les formes se dégageaient comme ça, je regarde le ciel – ça je le raconte à toi, c'est un secret – et c'était tellement beau que je me suis laissée tomber dans la neige! (Elle pleure). Je dis: «Mais qu'est-ce que c'est beau!» Ce sont des moments... Mais je ne pleure pas parce que je suis triste, c'est simplement l'émotion de te raconter ça. Alors, en même temps, il y a cette joie profonde qui est le seul indice ...

F-11

- **Une autre prise sur le réel:**

Sur le terrain de l'autre dimension, il n'y a pas de place pour les notions courantes de vérité et de réel ou de leur adéquation (la vérité – scientifique/philosophique – est adéquation de la pensée au réel, dans la connaissance). Marie avait déjà déclaré (au cours du colloque) que, selon elle, la science n'est qu'un symbolisme, dont elle doit être consciente:

Il y a longtemps que je pense que le réel est une notion trompeuse, comme la notion de la vérité, il faut faire très attention. Pour moi, ce qu'on a appelé réel, dans la tradition occidentale, et qui s'est traduit par tout ce débat sur la construction du savoir dans les sciences scientifiques, ce réel-là n'existe pas; c'est la phrase que j'ai lue hier: la science doit se contenter d'être un symbolisme conscient de soi. Elle prétend être autre chose, mais... voilà! C'est pour ça que dans mon dessin que j'ai présenté, j'ai des peintures que je suis en train de travailler à la maison aussi qui s'intitulent «Au-delà du réel», au-delà de ce que nous croyons être réel.

La créativité, pense Marie, est une activité qui nous aide à saisir le sens du réel:

La créativité donne accès plus facilement, c'est-à-dire elle permet aux gens de se reconnaître dans leur dimension créatrice. C'est un discours qui finalement est une pratique qui fait découvrir aux gens que le discours scientifique sur la génétique, sur la physique, sur l'astrophysique, etc., qui s'est formulé jusqu'à présent dans une forme de déterminisme très lourd; un discours qui n'est vrai que moyennant certaines conditions, dans certains contextes, relativement à certains objets; mais qu'il y a une dimension profondément créatrice...

- **Combattre le paradigme diabolique:**

Cet élan créateur n'est pas une exclusivité humaine, selon l'interviewée:

Quand on dit que les araignées ont hérité génétiquement de l'instinct de faire des toiles d'araignée, c'est vide, parce qu'il y a des araignées qui vont se nicher dans des endroits qui ont été inventés par les hommes qui n'existaient pas au départ, et elles ont quand même inventé des moyens de survivre et de construire des toiles d'araignée en articulation avec un environnement particulier...

Si l'en est ainsi, pourrait-on dire que la nature intègre la culture et vice versa?

Bien sûr! Finalement, ça c'est le fameux débat avec l'histoire de Moscovici, il n'y a pas de nature, ça c'est une création du XIX^e siècle; et en même temps il y en a une, c'est-à-dire où tout est nature, où rien ne l'est, mais en tout cas cette dichotomie nature/culture est absurde. Elle fait partie du

paradigme diabolique, du moi et du non-moi qui est à la source même du conflit dont nous sommes tous les deux potentiellement porteurs, entre nous; parce que tu es un non-moi, tu me menaces, je m'accroche à mon moi, je veux le sauvegarder...

Le paradigme *diabolique* (au sens propre du terme, *dia-bolos* veut dire que quelqu'un ou quelque chose se place entre deux êtres, dans le but de les séparer), est celui qui a causé une série de séparations, de dichotomies néfastes pour le bonheur des hommes (égoïsmes, antagonismes, combats meurtriers, etc.), mais aussi, à l'intérieur de l'homme, une série d'oppositions et d'expériences déchirantes, entre naturel et culturel par exemple, bref, entre le bien et le mal. Voici comment Marie se représente cette dichotomie cruciale:

... le bien et le mal. Ah, c'est terrible cette histoire-là! C'est terrible, parce que le mal qui ne fait pas de doute pour moi, c'est le mal que les autres peuvent nous dire; c'est-à-dire dans le sens, dans une guerre, des gens qui nous appellent au secours et qui disent: «Venez, on nous fait du mal!» Dans une relation, on nous fait souffrir; dans une relation, tu me fais du mal, tu me fais souffrir. Donc, je sais que je suis capable de faire du mal; j'en suis très triste et j'essaye de me surveiller du mieux que je peux pour essayer de ne pas faire du mal. Parfois, j'ai une vivacité d'expression que les personnes prennent pour de l'agressivité, et vraiment je demanderais sincèrement pardon parce que ce n'était pas du tout l'intention...

F-12

Suivant l'intelligence de cette citation, il n'y aurait pas de mal en soi; mal serait ce qui se développe, dans un sens *diabolique*, au détriment d'une bonne relation. On peut faire du mal comme on peut en recevoir; ce que l'on peut contrôler, c'est son propre comportement, afin de causer le moins de mal possible à l'autre, sans pourtant se pénaliser soi-même. La définition du bien présente les mêmes difficultés; l'harmonie intérieure (mais vigilante) en serait l'indicateur le plus sûr:

Qui peut savoir le bien? Le bien en vue de quoi? je veux dire. Alors, de nouveau, j'essaie de m'accrocher à une notion du bien qui est extrêmement élémentaire et primaire: je me sens en harmonie, je me sens à l'aise, j'ai un sentiment de satisfaction...

- **Être dans le juste c'est presque avoir gagné:**

Malgré ce scepticisme, Marie paraît croire aux quatre vertus cardinales (pour elle, partie du patrimoine paternel); elle pense que, de ces vertus, la justice est la plus difficile, car toute l'harmonie, tout l'équilibre intérieur en dépendent. On a presque gagné l'accomplissement de son être, si on a réussi à atteindre le *juste milieu*, dans tous les aspects de sa vie:

Quand on est dans le juste, on a presque gagné! Mais le juste pas dans le sens de la justesse, au sens du juste équilibre, du juste milieu, de la juste distance, du juste temps, du juste amour, c'est-à-dire d'un amour qui n'est justement pas possessivité ni excès d'attachement. Enfin, la notion du juste est quelque chose de très puissant...

Parlant du juste, Marie ne pense pas seulement à de grandes questions idéologiques et sociopolitiques, mais aussi à des problèmes quotidiens, comme la manière de s'habiller; ce n'est pas facile de trouver la mesure juste entre la finesse et la coquetterie, d'une part, et l'extravagance, d'autre part:

Je travaille beaucoup sur cette notion du juste, et parfois ça n'est pas facile; ça se traduit, par exemple, dans toute une problématique pour moi autour du vêtement. Ça paraît complètement idiot de dire ça, mais à la fois je pense que c'est bien de s'habiller pour exprimer aux personnes que l'on rencontre un certain respect, y compris pour les étudiants, etc. En même temps, dans cet habillement il y a des choses que je sais que je peux très bien porter, c'est-à-dire dans le sens qu'ils me vont bien et qui font partie certainement d'une coquetterie dite féminine... Et puis, en même temps... voilà comme je suis habillée aujourd'hui, je me sens dans la juste mesure en étant à une certaine élégance, une petite touche d'attention sur les couleurs, sans tomber dans quelque chose de trop extravagant... Et puis, je suis à l'aise...

F-13

- **Le beau au centre de la métaphysique:**

Marie place la question esthétique, la notion de la qualité au centre de la métaphysique; bien qu'elle ne complète pas sa phrase (peut-être parce que j'ai interrompu sa pensée), le sens me paraît évident: la relation est entre le beau, le vrai et le bien dans la notion du juste milieu; question vraiment métaphysique (platonicienne, entre autres). À sa manière de relativiser tout, l'interviewée dit qu'elle est de cet avis, à cause de son activité artistique:

Le beau, c'est encore une autre histoire; parce que là on entre vraiment dans la relation; peut-être c'est la notion centrale de la métaphysique... C'est quelque chose de central; mais peut-être que je dis ça aussi parce que j'ai cette dimension d'activités artistiques... Tu vois ce que je dis, c'est une déformation professionnelle...

En tout cas, et pour conclure, il ne faudrait pas croire que, pour Marie, l'existence d'un savoir esthétique, d'un *savoir du cœur*, et la dimension qui en résulte contredisent la valeur d'une certitude intellectuelle; au contraire, dit-elle, dans de tels cas, beaucoup plus que dans tout autre, ...

il y a une conviction intellectuelle qui, je dirais, est à l'intérieur même de nos catégories mentales et de toutes leurs limites: on ne peut pas évacuer cette dimension, il y a un illogisme à le faire...

F.3 Le tai-chi d'une formatrice: *l'autre dimension* dans la pratique

À un certain moment de son long cheminement d'autoformation, Marie avait senti qu'elle était enfin en mesure d'intégrer une autre approche dans son enseignement; mais c'est après sa prise de conscience qu'elle a finalement compris que ce quelque chose qu'elle cherchait jusqu'alors à l'extérieur d'elle-même, elle le portait dans son propre intérieur. Ainsi, quand, à la trentaine, elle a repris ses activités d'enseignement et de recherche, l'autre dimension était déjà en elle très prépondérante: *Alors, dans mon enseignement, à ce moment, je commence à parler de cela; c'est à ce moment-là que ça émerge dans mon enseignement.*

F-14

F.3.1 *L'autre dimension* comme point de référence

Premier corollaire d'une prise de conscience intense est le besoin d'en témoigner, avec circonspection, bien entendu, suivant la devise paternelle:

J'en parle, parce que c'est ma conception des choses, j'en parle justement à travers un vocabulaire qui est le moins connoté ou le plus général, de telle sorte qu'on ne puisse pas penser que finalement j'ai une marchandise à placer et que j'aimerais bien que les gens qui sont là avec moi se convertissent en quoi que ce soit; ça c'est quelque chose de totalement exclu. J'en parle aussi, je reprends le terme de mon père, avec circonspection, selon les interlocuteurs...

Cette circonspection est bien nécessaire surtout au niveau universitaire, où le principal objectif continue d'être le développement intellectuel des étudiants:

... et à l'université, parce que je pense que les gens qui viennent, viennent dans un premier temps et avant tout pour une formation intellectuelle, que c'est une des fonctions fondamentales de l'université de parfaire la formation intellectuelle et qu'on peut aussi donner des ouvertures, mais que dans l'état actuel de l'université qui est la mienne, et que je connais, on n'a pas encore l'autorisation, si ce n'est en faculté de théologie, éventuellement en faculté de lettres d'aborder des pratiques éducatives qui donneraient cette place à cette dimension, en l'articulant au reste...

Toutefois, Marie se sent un peu mal à l'aise, parce qu'elle n'a pas pu trouver les moyens propices pour insérer l'autre dimension dans son travail de formatrice universitaire:

Je dois dire que je me lamente un tout petit peu sur moi-même en me disant: «Je suis contente d'être à l'université, mais finalement je n'arrive pas encore à réaliser, à concrétiser ce qui me semble fondamental en éducation!»... de développer toutes les dimensions de l'être; et il ne peut pas y avoir une bonne formation intellectuelle universitaire si les autres dimensions sont complètement scotomisées, si on ne demande pas aux étudiants de (les) développer; il y a une sorte d'atrophie qui se répercute sur la qualité même de la formation intellectuelle.

F.3.2 La dimension métaphysique comme une autre façon d'être en classe

Malgré le regret de Marie quant à la présence relative de l'autre dimension dans sa pratique, la somme n'est pas si mince que l'interviewée le pense. Se référant à un article qu'elle a écrit, après sa thèse de doctorat, et où elle parlait pour la première fois ouvertement de *cette dimension-là*, elle explique le rapport qu'elle a établi entre la pratique de tai-chi et sa pratique de formatrice:

Dans ce texte, tu verras comment à l'intérieur de ma façon d'agir en tant qu'enseignante, et pas seulement de parler, c'est-à-dire gérer mes groupes, gérer ma place physique, le contact avec les gens, ma façon de me déplacer dans la salle, ma façon d'interagir avec les étudiants, il y a une pratique qui est vraiment liée effectivement au tai-chi, mais qui prend des dimensions beaucoup plus vastes que cela. J'ai pris le tai-chi comme une forme qui me permettait plus facilement de parler, parce que c'est très concret; tu es là, il faut avoir les deux pieds sur la terre, j'utilise tout ce qu'il y a de pratico-pratique, de très concret comme on le fait maintenant (elle accompagne ses paroles avec des mouvements).

F-15

Expliquant pourquoi elle préfère cette pratique à d'autres, comme au yoga, par exemple, Marie compare son rôle de formatrice à celui d'un passeur:

Ça (le tai-chi) me convient beaucoup mieux que le yoga, j'ai fait pendant deux ans du yoga, et moi j'ai besoin de bouger... j'étais très sportive quand j'étais plus jeune, j'ai eu un accident au genou qui m'a empoisonné toute ma vie de ce côté-là. Donc bouger, et bouger dans l'espace éducatif de la même manière; c'est-à-dire que je vous prends avec moi et je vous amène quelque part, et puis vous me tendez la main, je la prends et je suis le passeur...

L'image exprime au mieux la conception que Marie se fait du rôle de formateur:

Je suis un passeur, c'est ma conception de formatrice, j'aide les autres à passer. Le passeur, c'est le gars qui, pendant la dernière guerre, faisait passer par la montagne pour traverser les frontières; aussi, le passeur, c'était lui qui, à l'époque où il n'y avait pas de pont, te prêtait sa barque pour traverser la rivière. Le passeur, c'est aussi chez les Égyptiens... Alors, l'image que j'avais, c'est l'image de mon enfance, justement le livre sur l'Égypte et tout ça que mon père m'avait offert, où tu as le passage de la vie à la mort. C'est ça: passer les frontières, traverser une rivière, et passer de la vie à la mort. Effectivement, dans ce sens-là, moi je suis un passeur, c'est-à-dire je pense que j'ai seulement à dire aux gens: «Attention! N'oubliez pas!»

Commentaire: On pourrait voir dans ce *concept imaginaire* de passeur, quelques-uns des aspects qui doivent encadrer, selon Marie, le rôle de l'éducateur; ces aspects sont l'animation, la facilitation, l'information, la médiation, la «réflexion» (réflexion, fonction du *miroir*) et l'évaluation. En effet, le formateur-passeur, à quelque niveau de connaissance qu'il opère, est facilitateur, médiateur (entre objectif et réalisation), «*réflecteur*» (surtout par son attitude qui renvoie les gens à leurs responsabilités), informateur (il donne toute information nécessaire), et même évaluateur (selon sa lucidité, il sait d'avance l'aboutissement du voyage, même s'il ne le communique pas expressément). On ne peut pas ne pas penser aux passeurs comme Siddharta, par exemple, ou au grand passeur entre vie et mort, Hermès, et à son symbolisme.

Passeur ou facilitateur, le formateur s'avère un maître de la dialectique:

Je crois qu'il y a une dialectique qui est inséparable; je pense que le fait de pouvoir partager cela avec les autres, et de leur donner, parce que vraiment je pense que la problématique fondamentale de l'éducation, c'est le don, le don avec, au sens anthropologique du terme, c'est-à-dire l'échange, le don et le contre-don; je reçois, ils me donnent et je leur redonne, etc.

Il relève de l'éthique de l'éducateur de vouloir rendre à ses étudiants une partie, au moins, de biens éducatifs qu'il a reçus ou s'est appropriés, lors de son cheminement:

J'ai un étudiant, un jeune de 22-23 ans, qui m'a dit: «Mais, Marie, comment on s'autorise à devenir enseignant et à parler comme tu parles?» J'ai répondu: «Eh bien, tu vois, Stéphane, j'ai tellement reçu que maintenant je me sens capable de donner, je me sens même redevable de donner une partie de ce que j'ai pu construire et de ce que j'ai reçu à travers mon enseignement!».

F-16

F.3.3 De petites touches qui touchent... ou... quelques exemples de l'autre pratique

En attendant l'accomplissement de sa vision dans sa pratique, Marie peut affirmer qu'elle ne se limite pas au niveau du discours, puisqu'elle fait déjà un transfert de l'autre dimension, même limité, dans son travail de formatrice universitaire:

Ça va plus loin, mais ce n'est pas des pratiques systématiques; c'est-à-dire je le fais, je développe certaines pratiques, lorsque je sens que le groupe d'étudiants avec lequel je suis cette année-là offre une disponibilité, a une attente dans cette dimension...

Alors là, elle donne... un (premier) exemple:

- **Histoire de vie et axe métaphysique:** Le cours offre une belle occasion pour explorer le lien entre l'événementiel, le biographique et le métaphysique; y a-t-il un point de rencontre entre les deux? Et quels sont les indices de cette dimension?

Ça peut être dans le séminaire «Histoire de vie», où une année, par exemple, bien que je le fasse systématiquement, j'essaye de montrer dans chaque récit que, entre autres questions, questionnements de la personne, quêtes de la personne en termes d'identités multiples, il y a la question métaphysique; elle est là, elle est présente, elle s'exprime à travers différents indices, parfois très explicitement. Et j'essaye de la prolonger: Comment, pour vous, ça s'articule avec la formation que vous êtes en train de faire maintenant à l'université? Quelles sont vos perspectives? etc. Ça, c'est un exemple...

- **Quelques expériences déviant de la règle:** Malgré la difficulté, bien compréhensible, de donner d'autres exemples, Marie énumère quelques activités qui visent à prolonger un état de grâce qui s'installe parfois entre elle et ses étudiants, quand ils se trouvent dans les mêmes ondes:

On pourrait dire ça bêtement en termes de convivialité, c'est-à-dire qu'à un moment donné, avec certains groupes, il y a une réelle affection qui circule et, à ce moment-là, on déborde le cadre du

cours ou du séminaire. On peut avoir des rencontres où on sait très bien qu'on se retrouve pour partager tout et rien, ça n'a aucune importance parce qu'il y a vraiment quelque chose de l'ordre de l'amour qui circule...

Il lui arrive parfois de pratiquer avec ses étudiants une sorte de méditation, sans la nommer ainsi, bien entendu, ni l'imposer en tant que telle:

Parfois, il m'arrive de faire faire des exercices très courts de méditation; mais je ne présente pas du tout ça avec emphase: «Attention, les amis, on va faire de la méditation!» C'est: «Maintenant, on va se taire, vous vous asseyez très confortablement, vous enlevez vos chaussures, vous posez vos mains sur vos cuisses, les paumes tournés vers le ciel; vous fermez les yeux, si vous vous sentez plus à l'aise, et vous respirez très tranquillement!».

D'autres fois, elle essaie d'inventer des prétextes, pour engager une discussion plus profonde sur la dimension en question, en utilisant par exemple ses peintures:

Ce que je fais aussi, c'est que très souvent je montre mon travail de peinture à mes étudiants, parce que la dimension spirituelle est au cœur de ma peinture. C'est un bon support de discussion, de dialogue, les étudiants me posent des questions: «C'est quoi cette forme? Pourquoi ces couleurs? Et les titres qui sont donnés», etc.

Et Marie conclut: Donc, c'est des touches... c'est des touches...

F-17

F.4 L'ouverture à l'Autre comme urgence: priorités et projets éducatifs

À la question générale: quelle initiative paraît urgente pour l'homme, à cette fin du deuxième millénaire, Marie répond, sans la moindre hésitation:

C'est l'ouverture, c'est de développer la capacité d'ouverture à ce qui est en dedans de moi et qui peut émerger et créer des choses en interaction avec d'autres qui peuvent développer du bonheur. Les hommes ont besoin de bonheur, c'est ça le plus urgent...

L'ouverture à l'autre (et à l'Autre) inclut le postulat transculturel qui est un trait caractéristique du cheminement et de la pensée de Marie:

Ouverture à accepter des choses qui ne sont pas prévues, qui se passent autrement, qui changent en cours de route; l'ouverture à ces diversités culturelles dans lesquelles on baigne, grâce au développement des nouvelles techniques de communication.

Marie sait qu'elle a encore beaucoup de chemin à faire; ce n'est pas le courage qui lui fait défaut, c'est qu'elle n'a pas trouvé la méthode propice:

Donc il y a cette dimension (les difficultés extérieures). Mais moi, si j'avais vraiment trouvé les formes, j'aurais le culot de m'y lancer; tu vois ce que je veux dire, j'aurais le culot de m'y lancer...

Elle est donc à la recherche de cette forme qui lui permettra de montrer qu'il y a un espace de penser et de créer, au-delà du discours scientifique; elle pense qu'elle pourrait trouver cette forme, dans la pratique musicale et largement créative et *poétique*:

Je cherche la forme pour travailler ça, pour l'introduire dans mes enseignements... Le récit de vie est une des formes qui me donne une entrée, si tu veux, mais ce n'est pas suffisant, j'en aimerais une autre. Je pense que la dimension de la musique et la dimension de la créativité donnent accès plus facilement, elles permettent aux gens de se reconnaître dans leur dimension créatrice...

F.5 Marie, la formatrice-passeur

Marie dispose d'un savoir riche et authentique, construit à partir d'un questionnement fondamental datant de son enfance et persistant au long de son parcours, à travers trois explorations: existentielle, expérientielle et épistémologique. L'activité artistique facilite son ouverture vers l'autre savoir, à la recherche duquel elle se sent vouée en tant que formatrice et chercheur.

F-18

D'importantes expériences métaphysiques ont marqué le cours de sa formation ainsi que la trame de sa vie personnelle et professionnelle. Ces expériences sont des prises de consciences qui ont consolidé et clarifié en elle le sens et le fonctionnement de *l'autre dimension* en tant que puissance infinie et créative de l'esprit.

Atteindre ce niveau n'est pas une question de simple travail intellectuel, mais exige l'engagement de l'être total, dans un équilibre parfait de ses énergies particulières. Marie a trouvé surtout dans le tai-chi l'outil capable de se procurer cette maîtrise. Le transfert de l'autre dimension dans sa pratique éducative se fait donc par sa façon d'être présente et de gérer ses classes, mais aussi par quelques pratiques concrètes qu'elle-même juge insuffisantes; alors, elle est en quête d'une voie qui lui permettra d'intégrer au maximum *l'autre dimension* dans une activité éducative holiste. Pourtant, sa conception du rôle de l'éducateur/formateur et son investissement personnel dans cette façon de voir les choses nous permettent, je pense, de classer dès maintenant Marie dans la catégorie *des autres éducateurs*, qui sont ciblés par la recherche.

6.3 Distinguer pour unir¹ : note comparative et conclusions partielles

Chacun de six récits analysés dans les pages précédentes semble constituer un monde à lui seul; alors, la décision de les présenter séparément, même avec les risques bien compréhensibles que cette forme comporte, voulait exactement exprimer cette réalité dont chaque chercheur se rend compte, s'il a affaire à de telles données.

Pourtant, malgré les avantages que présente une analyse intra-individuelle des données, sans une perspective de synthèse, l'effort resterait incomplet. Cette perspective fera l'objet du chapitre suivant. Dans la section en cours, qui conclut le travail d'analyse, après un bref rappel du portrait de chaque participant, je vais en faire le bilan, mettant l'accent sur les traits plutôt divergents que convergents des pratiques décrites. D'ailleurs, distinguer avant d'unir et afin d'unir est une voie simple et sûre de connaissance, selon le philosophe auquel j'emprunte le titre de la section.

Les portraits qui suivent sont constitués à partir d'éléments provenant tant des récits analysés que des documents ayant servi à la triangulation des données.

Un désir profond d'apprentissage à vie a conduit **Eudoxe** à l'enseignement, où il œuvre encore en formation des enseignants. Précisément, il travaille sur l'accompagnement (superviseur de stages, responsable d'ateliers, formateur en projet). Suite à quelques déceptions liées à ses pratiques antérieures, il a été amené à démystifier le rôle du professeur ainsi qu'à prendre conscience du fait que le formateur a aussi besoin d'être accompagné. C'est ainsi qu'il en est arrivé à voir sa pratique comme une sorte d'interaction personnelle. Mais l'application de tels principes lui a coûté cher; ébranlé jusque dans sa santé, après une période de crise, Eudoxe a expérimenté des pratiques alternatives qui l'ont amené à une prise de conscience de *l'autre dimension*, donc à une nouvelle conscience et à une transformation: de la centration sur la personne, il est passé à la centration sur la conscience. Centration et intuition sont au cœur de cette conscience, ainsi que la pratique méditative du non-vouloir; le tout se complète par une attitude de non-réceptivité, état d'écoute, élargissement de la conscience où les frontières entre l'égo

¹ Selon le titre, amputé de sa deuxième moitié, du livre de J. Maritain *Distinguer pour unir ou Les degrés du savoir*. Paris, 1963: Desclée de Brouwer.

(l'individu) et les autres disparaissent. La pratique d'accompagnement et d'enseignement l'a conduit à une organisation de la formation centrée sur la pratique réflexive plutôt que sur un modèle de maître idéal. À travers divers projets pédagogiques, il découvre une pratique qui met en relation les personnes, un système de relation dans lequel l'individu donne un sens à son action.

Des motifs personnels (remords transgénérationnels, souvenirs de son âge d'écolier) se trouvent, en quelque sorte, à l'origine de l'engagement de **Titurel** dans la formation des enseignants. Au début, il s'est donné comme mission de trouver des moyens pouvant rendre l'apprentissage agréable. Pour ce faire, il a travaillé sur la pédagogie ouverte, la créativité, les approches intuitives, etc., avec des résultats remarquables pour les autres, mais pas satisfaisants pour lui. Se sentant pris au piège de ses réussites et déçu du monde où il opérait, il quitte l'université pour un voyage d'études libres, pendant lequel il se met au courant de la Psychosynthèse. Après une formation à cette école de psychologie transpersonnelle, la spiritualité devient la source de son inspiration et le centre de son enseignement. L'unification et le développement de la personne du formateur devient la devise de son travail tant théorique que pratique. Conjuguant réflexion et méditation, il intègre, d'une manière créatrice, la théorie de la pratique réflexive dans son approche développementale. Titurel, comme Eudoxe d'ailleurs, ose témoigner de ses nouvelles orientations dans ses écrits qui sont toujours centrés sur la formation des enseignants. Se trouvant près de la retraite, à l'époque de l'entrevue, il envisageait une nouvelle carrière en tant que formateur en développement personnel et professionnel, relevant directement de ce qu'il appelle métaphysique appliquée.

Après la fin de ses études secondaires, **Auguste** a eu l'idée d'aller chercher sa voie en s'engageant dans le monde du travail. Pourtant, dans cette expérience qui a duré six ans, il n'a pas trouvé ce qu'il cherchait; au lieu de transformer le milieu de son action, il se voyait transformé par lui. Ainsi, à 25 ans, il se sentait presque annihilé; sa crise intellectuelle commençait à se muer en crise paradigmatique. Après avoir fait des études universitaires en sciences de l'éducation, il a été attiré par l'éducation des adultes qui est devenue son champ d'action /formation pour une trentaine d'années. Grand tournant de son itinéraire scientifique était sa rencontre avec la méthode de l'histoire de vie; depuis lors, ses choix de recherche se fixent sur l'autoformation explorée à travers le processus

d'écriture de l'histoire de vie, en combinaison avec l'écoformation, notion rousseauiste rajeunie à travers l'écosystémisme moderne de couleur spirituelle. Par ces concepts, il essaie de faire entrer un peu *d'air* dans les sciences de l'éducation asphyxiées, selon lui, à cause de leurs confinements bureaucratiques. Actuellement, il travaille en réseau international, il fait des publications, il est à l'affût d'une multitude de théories, de courants de pensée et de discours, participant ainsi activement au fondement de ce nouveau champ socioéducatif qu'est devenue la formation des adultes (andragogie/éducation permanente). Il mène des combats *aux frontières des organisations*, s'appuyant sur les principes méthodologiques et épistémologiques de l'approche systémique.

Philosophe de formation, ayant traversé lui aussi, au cours de son adolescence, une crise existentielle, **Pierre** a intégré dans sa formation et son travail les principes de l'enseignement de Steiner (anthroposophie). Chargé de cours, il est obligé de couvrir beaucoup de matières relevant de divers champs disciplinaires: interventions éducatives, didactique des matières au primaire et de l'histoire au secondaire, techniques d'animation, psychopédagogie, gymnastique et jeux au primaire, etc. Il se sent dans son domaine quand il donne le cours *Voies nouvelles en éducation* (pour le primaire et le secondaire), parce qu'il peut alors mettre en valeur ses connaissances de la pédagogie Waldorf. D'un point de vue général, il utilise la méthodologie didactique de cette pédagogie pour son travail en classe (cahiers, exercices, poèmes, dessins...) ainsi que l'arsenal psychopédagogique de cette même approche en tant que modèle de gestion de classe. Il essaie aussi de mettre en valeur le concept de l'intuition dans la construction de la connaissance ainsi qu'en situations de décision et d'intervention, situations particulièrement fréquentes dans le monde de l'éducation. Pratiquant, au plan personnel, un modèle concret de vie spirituelle, Pierre évite pourtant d'en faire un transfert dans ses pratiques de formateur. Néanmoins, les effets de sa dimension métaphysique sont bien présents et même repérables par ses étudiants.

Docteur en psychologie, ayant accédé au professorat très jeune, **Aglaé** avait développé une activité scientifique remarquable au sein de son département et de l'ensemble de la faculté; son action portait sur les difficultés d'apprentissage, avec des intérêts particuliers pour le développement de l'enfant, les jeux et l'apprentissage, la logique

enfantine. La rivalité professionnelle et le fait que ses étudiants étaient souvent plus âgés qu'elle ont poussé Aglaé, en dépit de ses aspirations profondes, à l'effort de se donner de bonnes structures. Ainsi, elle est devenue une scientifique très rigoureuse et très logique, enseignait Piaget, menait des recherches, etc., elle avait la réputation d'être sévère. Bref, elle faisait une carrière brillante, elle était une étoile montante pour des postes administratifs et des responsabilités sérieuses. Le prix de ces réussites était une crise grave qui l'a obligée d'aller en thérapie (bioénergie); après s'être retrouvée et ayant pris possession d'elle-même, elle a intégré dans ses pratiques de formatrice ce courant psychothérapeutique avec les éléments spirituels que celui-ci comporte. Malgré le caractère thérapeutique de son fondement théorique (bioénergie), le travail d'Aglaé n'est pas clinique mais proprement formateur. Passionnée de l'écriture et douée d'une capacité naturelle d'aborder et de présenter, d'une façon compréhensible, de grandes théories scientifiques, elle est devenue une vulgarisatrice de qualité, avec des retentissements en dehors des murs de l'université.

Enfin, **Marie**, partant d'un questionnement *métaphysique* sur le sens de la vie, accompagné d'un sentiment de peur devant l'inconnu, se savait-elle, depuis son enfance, en quête d'un savoir théorique, d'abord dans le cadre d'un système de valeurs morales et spirituelles (monde paternel – France), et ensuite dans la conscientisation sociale et l'action politique (monde maternel – Afrique coloniale/France, études universitaires, premières activités professionnelles). À cette étape a succédé celle d'un détachement à l'égard du savoir, à travers des emprunts culturels lui apportant équilibre et ouverture. Troisième étape de son cheminement: celle où elle cherche à réduire le mystère et l'inconnu en les réintégrant à la dynamique de la vie quotidienne. À la quatrième et dernière étape, elle cherche le transfert de capacités acquises par quelques pratiques psychosomatiques (dessin, tai-chi, sophrologie) dans sa vie personnelle et professionnelle. Bien que la recherche continue d'être un centre d'intérêt important où elle essaie d'appliquer les qualités mentionnées ci-haut, Marie se définit principalement comme formatrice; d'ailleurs, sa carrière universitaire a été dans l'enseignement, et cela sans qu'elle s'y attende. Son intérêt théorique porte particulièrement sur des problèmes pédagogiques tels que les processus de formation, de connaissance et d'apprentissage ou la prise en compte des demandes de formation dans l'activité éducative. Marie est passée progressivement de la problématique de la transmission des connaissances à celle

de la formation; ce passage s'est produit autour de trois thèmes: les objectifs de l'action éducative, les contenus de l'activité et les méthodes pédagogiques. Ayant intégré dans sa vie personnelle le volet de la spiritualité, Marie est actuellement en quête de la meilleure façon de faire entrer ce paramètre dans son activité professionnelle.

Si j'avais la possibilité de réunir les participants autour d'une table, il est possible qu'ils seraient en désaccord sur plus d'un point. Bien sûr, une telle éventualité paraît normale, et elle n'enlève rien ni à la cohérence ni à l'utilité du modèle ciblé. *Tous nous ne pouvons pas être nourris par le même genre d'études*, nous dit, de son époque archaïque, Pindare. Donc, les différences sont non seulement inévitables mais aussi indispensables et même louables.

Le premier travail proprement distinctif pourrait porter exclusivement sur les différences extérieures des cheminements, sur la typologie des visions et des pratiques. Même si une telle approche d'étude a sa valeur instructive, surtout au sein de certains contextes de recherche (sociologique, historique, etc.), elle ne constituerait pas l'objectif principal d'une recherche telle que la présente, dont la visée est bien différente. Au lieu donc d'entreprendre une opération comparative systématique de cette nature, je me limite à présenter brièvement les différences les plus importantes, axées sur trois points: la nature et le degré de l'engagement dans la spiritualité, son intrusion dans le problème entre théorie et pratique, ainsi que ses incidences sur le plan professionnel/social.

En ce qui concerne, d'abord, l'aspect du fondement des pratiques qu'est la spiritualité, les visions évoquées relèvent de contextes différents: Eudoxe se réfère plutôt à la pensée *zen*, Titurel à la *Psychosynthèse* (psychologie spirituelle), Pierre à l'*anthroposophie* de Steiner, Marie à la *pensée bouddhique*; Auguste se déclare d'une *métaphysique* vaguement *spirituelle*, tandis qu'Aglaré se lie à la vision spirituelle du monde par l'intermédiaire de la *bioénergie*. Quant au niveau d'implication dans la voie spirituelle choisie, il paraît que Titurel, Pierre et Marie sont les plus engagés, mais seuls les deux premiers font un transfert direct dans leurs pratiques. Eudoxe et Auguste ont intégré, dans leur vie personnelle et professionnelle, plusieurs éléments spirituels de provenances diverses, tandis que pour Aglaré l'entrée dans ce domaine se fait principalement par le

courant de la bioénergie, mais on y trouve d'autres références (par exemple, celle de Dürckheim).

Indépendamment de la voie qu'ils ont choisie, les participants affirment plus ou moins explicitement qu'ils se sont initiés à la pratique de la méditation; Eudoxe, Titurel, Pierre et Marie n'hésitent pas à nommer même l'école où ils ont appris à méditer, Auguste l'identifie avec la notion philosophique de la veille, tandis qu'Aglaé ne s'y réfère pas expressément mais elle décrit des pratiques qui rappellent un esprit d'éveil. Comme on le sait, la méditation est une réflexion profonde conduisant le sujet qui la pratique à une sorte d'illumination, à une prise de conscience de sa condition de sujet dans une situation donnée; définie de la sorte, je pourrais dire qu'elle guide tous les participants presque de la même façon. Outre cette portée générale, la méditation prend aussi le sens d'une attitude de différer l'intervention, jusqu'à ce que la situation donnée apporte la solution. Cette méditation-méthode de conduite devant un problème est plus ou moins présente chez tous les participants, mais c'est dans le récit d'Eudoxe qu'elle prend tout son sens. D'un point de vue général, je pense que le système pédagogique de ce participant contient un plus grand nombre de conduites *méditatives* ou de *stratégies*, selon son propre dire, (non ingérence, atteinte, non-expertise, silence, humour, panique, etc.).

Par son volet théorique (éveil, méditation), la spiritualité a aidé les participants à transcender les difficultés causées par la mise en question de leur cadre scientifique. Suivant un rapport de causalité circulaire (cause-effet-cause), chez tous les participants, le savoir spirituel n'est pas resté un objectif en soi, mais il a pris une coloration *épistémique*, ainsi que Morel (1976) définit ce mot, c'est-à-dire comme une autre possibilité de faire face à *un problème de connaissance, à un savoir à découvrir ou à acquérir* (p. 53). La connaissance ainsi acquise n'est pas théorique dans le sens de la rationalité, parce que le sujet connaissant fait appel à d'autres capacités (intuition, expérience, contact immédiat avec les choses); donc, elle est pratique ou réflexive. Tous les interviewés se déclarent adeptes fervents du *terre à terre*. Pourtant, je pourrais y discerner quelques différences. À l'exception de Pierre qui, jusqu'à l'époque de l'entrevue, du moins, et vu son statut professionnel, était préoccupé plus de la transmission que de la production des savoirs éducatifs, les autres présentent une conception différente de ce que pourrait être une connaissance pratique. Auguste et

Marie, remuant des concepts plutôt abstraits, semblent plus préoccupés de la production de connaissances qui guideraient de loin l'action; donc, on pourrait dire qu'ils travaillent sur un mode théorico-pratique. Par contre, Eudoxe, Titurel et Aglaé visent la production des connaissances sortant directement de l'action et y retournant; la structure de leurs concepts relève alors d'un mode pratico-théorique. Doit-on y voir une différence encore persistante entre pensée européenne et pensée nord-américaine, quant à la nature et au degré de l'opérationnalisation? Je n'aimerais pas répondre ici à cette question, je me limite seulement à signaler qu'en dépit de cette différence l'objectif reste le même: produire un savoir utile au *comment faire* de l'action éducative et de l'intervention pédagogique. D'autre part, j'ajouterais aussi que les approches de trois participants que je viens de nommer ne sont pas absolument homogènes; Titurel semble plus près du courant réflexif (au sens de Schön), Eudoxe s'inspire du modèle systémique-cybernétique, et Aglaé du modèle biologique.

Je vais clore cette tentative de comparaison par une référence aux incidences de l'engagement spirituel sur le comportement social (professionnel) de chaque participant. L'adhésion à la nouvelle voie ne fait pas de doute pour aucun, mais la réaction aux réticences de leur milieu académique quant à la validité de leurs choix théoriques et pratiques varie de l'un à l'autre. Titurel fait montre d'une intolérance envers ses collègues généralement sceptiques, Eudoxe dépasse les réticences avec son sens de l'humour et son ouverture au dialogue, Aglaé n'y voit pas des problèmes, elle exprime même sa reconnaissance à l'institution de se montrer tellement tolérante envers les nouvelles approches. Vu son statut professionnel ainsi que la portée soupçonnable de son modèle théorique (anthroposophie), Pierre paraît circonspect, sans mâcher pour autant ses mots. Tout en critiquant les institutions, Auguste met l'accent sur leur utilité et mise sur l'espoir de leur réforme. Enfin, Marie prend en considération l'hostilité tant du monde universitaire que de la société conservatrice où elle vit, c'est pourquoi elle se montre particulièrement circonspecte et évite les provocations.

Malgré les réticences ci-dessus, s'inspirant de leur choix fondamental, les participants ont pu développer des systèmes pédagogiques fonctionnels qui contribuent à la constitution d'un autre modèle pédagogique, comme la suite le prouvera.

7 Les récits se parlent... ou... la synthèse des données

Ni l'esprit de synthèse ni l'analyse ne peuvent donner accès à la connaissance du réel.

Roger Godel

7.1 Configuration de l'autre formation

Je conclusais le chapitre précédent avec quelques différences entre mes participants. Pourtant, comparés sur la base de la ressemblance, les points communs sont beaucoup plus nombreux que les points divergents, de sorte que les récits, tels les mythes de Lévi-Strauss, pourraient se rencontrer et *se parler*, eux aussi, abondamment.

Le travail proprement synthétique portera donc exclusivement sur les ressemblances par rapport au questionnement principal de la recherche qui, au fond, est *quels changements surviennent à un système pédagogique, quand on introduit l'autre dimension comme élément supplémentaire du paramètre enseignant/formateur*; et encore plus spécifiquement, comment cet *input* influence un autre facteur, celui des méthodes (pédagogie), facteur dépendant plus ou moins étroitement de celui du *formateur/enseignant*, avec des résultats visibles sur le produit, le *output* du système. Par conséquent, il m'a paru plus raisonnable que la première vraie synthèse des données porte surtout sur les tournoisements du système pédagogique, à cause de la dynamique des rapports mentionnés dans les analyses. Ces mêmes changements feront l'objet du chapitre suivant, au cours d'une deuxième synthèse, cette fois entre les résultats du traitement des données et les indices de mon cadre théorique.

Si l'on veut recourir au concept du système, afin de se représenter le modèle *autre formateur* (c'est-à-dire le formateur qui a développé et investi dans sa pratique *l'autre dimension*), on doit au moins prendre en considération le fait qu'un système n'est que la disposition des parties d'un ensemble de concepts-faits et de concepts-valeurs, selon un ordre qui permet à toutes les parties de se soutenir mutuellement. Or, pour qu'il puisse fonctionner selon le modèle du système, *l'autre formateur* est obligé de partir d'une certaine **vision du monde** (donnée), travailler avec une **méthode analogue** pour arriver à des **applications adéquates concrètes**. Si l'on découpe ces trois parties, on ne pourrait

pas parler d'un modèle, dans le sens systémique du terme, mais d'un **ensemble cohérent d'idées et de concepts théoriques**; c'est le cas, entre autres, de grands systèmes métaphysiques qui, peu soucieux des autres paramètres (méthodes, champs d'applications), perdent tout contact avec la vie réelle, s'avérant finalement de simples référentiels, sans références concrètes.

C'est à la base de ces trois paramètres (données, méthodes, applications) que je tenterai de faire la synthèse des analyses.

7.2 Typologie de l'autre vision

Des pratiques présentées, il résulte que tous les participants parlent de l'*autre dimension* comme d'un résultat effectif de la prise de conscience de l'*autre sens du réel*, d'une autre vision; cette vision constitue la matière première de l'ensemble du système *autre formateur* qui inclut les données (vision du monde, principes et valeurs), les méthodes et le champ d'application de ces données et méthodes.

7.2.1 Reconnaissance du caractère spirituel de la vision

Les interviewés reconnaissent qu'ils ont développé une dimension différente de celle qui domine dans les milieux académiques; certains en parlent explicitement, d'autres le laissent entendre (A-2; B-4; C-3; D-5; E-5; F-8).

La spiritualité paraît constituer le point de rencontre de toutes les visions, puisque celles-ci se rejoignent dans la conviction que les phénomènes dits physiques sont du même domaine que ceux de l'esprit, ou que la raison n'est pas le seul moyen d'apercevoir le réel. Bien sûr, comme j'ai déjà mentionné, on ne trouve, chez tous les participants, ni la même nature ni le même degré d'intégration de cette tendance spirituelle.

7.2.2 Le fondement événementiel de la vision

Bien que l'aspect historique (prise de conscience de l'*autre sens*, développement de l'*autre dimension*) ne constitue pas l'objectif principal de ma recherche, il me paraît intéressant de présenter brièvement le processus de transformation de mes participants. L'évolution est presque la même, seuls les événements diffèrent. Ainsi, on y distingue:

- **Une crise type à l'origine de la prise de conscience:**

Il s'agit d'une crise existentielle, épistémologique et professionnelle, due à la conscientisation des impasses auxquelles l'intervention formative des participants a fait face tant au plan théorique que pratique. La crise se concrétise dans un désaccord presque total entre les finalités fondamentales que la formation devrait servir et les pratiques suivies jusqu'alors. Les symptômes de la crise sont plus ou moins graves, avec des répercussions même sur le plan physique (santé). Dans les entrevues et les analyses individuelles, le lecteur peut trouver des exemples extrêmement saisissants.

- **Une tendance à sortir vers *l'autre sens*:**

Après une période de deuil, et même de thérapie, on commence à prendre conscience du fait qu'il existe une issue à la crise; chaque participant suit son propre chemin:

Eudoxe essaie une série de recherches et pratiques (tai-chi, philosophie zen, végétarisme, massothérapie alternative (A-4);

Titirel tente de renouveler ses interventions par un recours à des pratiques de créativité, de symbolisme, etc., avant d'entreprendre le voyage transformateur (B, 2-3);

Auguste découvre dans la pratique des *histoires de vie* un langage professionnel qui traduit un enracinement métaphysique (C, 2-3);

Pierre, après avoir traversé la crise d'adolescence, commence à expérimenter diverses pratiques spirituelles, avant de s'inscrire au courant anthroposophique (D-3, 4);

Aglaé, dans son désir de retrouver sa santé psychocorporelle, suit une formation en bioénergie, auprès de Lowen, se déplaçant même pour un certain temps (E-4), et

Marie, déçue par ses premières études et recherches en sociologie, de même que par ses activités politiques, se trouvant en état de pleine crise, entreprend un voyage absolument déterminant de sa transformation (F-7).

- **Le caractère intégratif de l'expérience:**

Tous les participants voient dans la prise de conscience de *l'autre sens* une redécouverte d'eux-mêmes, de ce qu'ils étaient vraiment et que leur éducation et leur activité professionnelle antérieure avaient déformé (A-5, 20; B-3; C-3; D-4; E-8, et F-7).

7.2.3 Les indicateurs de l'expérience et l'axiomatisation de la vision

La prise de conscience, causée par une ou plusieurs *expériences-faits*, a été suivie par son axiomatisation, c'est-à-dire par sa transformation en une *autre dimension* véhiculant principes et valeurs, la théorisation de cette dernière et sa projection dans la pratique, le retour à la théorie, etc. On découvrirait là les éléments d'un système, chose qui ne devrait pas choquer car, d'après Forrester cité par Walliser (1977), un système n'est qu'une vision, et toutes les décisions et tous les actes se font à partir de ce modèle.

On sait que les données d'un système-vision ne relèvent pas d'un champ d'application proprement dit, mais ressemblent à des axiomes et postulats, qui diffèrent du sens qu'on attribue à ces termes, dans un contexte purement scientifique. Les postulats de l'expérience transformatrice ressemblent plutôt à des évidences confirmées par les éléments de l'expérience elle-même, prise dans le sens d'un fait ultime.

Dans ce qui suit, je donne les postulats les plus importants de *l'autre vision*, considérés aussi comme des indicateurs qualitatifs de *l'autre dimension* véhiculée par mes participants; les références aux analyses ne sont qu'indicatives:

- **Vision holistique du réel:**

Tous les participants, plus ou moins expressément, nous parlent de cette vision holistique du réel. Voici quelques références:

- ❖ **Eudoxe:** Malgré ses réticences (A-3: *nommer le tout c'est dangereux*), il mentionne la plupart des traits de la vision en question: sentiment d'appartenir à un ordre global et d'union avec l'environnement (ibid.), dépassement du dualisme sujet-objet (A-4), résonance avec le tout et compréhension relationnelle des faits), dépassement des limites de l'ego (ibid.).

- ❖ **Tituel:** Relation de tous les êtres, non-séparation, hiérarchisation (collectivité, nature, univers; B-5); le *Soi* est le pont qui relie les êtres avec l'Être (B-8).

- ❖ **Auguste:** Mouvement d'unification cosmique, projection à l'infini de chaque élément particulier (C-5); principe *hologrammatique*, d'après Morin (C, 9-11).

- ❖ **Pierre:** Être débordant de soi-même, union du visible et de l'invisible, unité fondamentale et diversité phénoménale (D-5, 6); analogies de structure tripolaire entre les systèmes de l'univers et de l'homme (D, 7-8).

❖ **Aglaé:** Le global comme élément structurel de la personne, enracinement dans la vie et dans l'énergie cosmique présentes à chaque être particulier, perspective cosmique du travail personnel (E-6, 7).

❖ **Marie:** Par son adhésion à la pensée bouddhiste, elle accepte l'enseignement holistique de celle-ci (F-9); d'autre part, elle pratique le tai-chi comme une médiation entre Ciel et Terre (F-8).

• **Sens de l'au-delà:**

La conscientisation du fait que nous (moi, toi, etc., c'est-à-dire en tant qu'êtres réels et concrets), tous ensemble, appartenons à un ordre universel s'accompagne du sentiment d'avoir affaire à une autre réalité (à un *ici* et à un *ailleurs*, à la fois) que nous ne pouvons pas définir exactement. Ce n'est pas un *au-delà*, au sens religieux du terme, mais une sorte de certitude qu'il existe quelque chose de plus que ce dont la vision scientifique nous parle. Il est à remarquer que, pour presque tous les participants, ce quelque chose d'indéfinissable n'est ni absolument transcendant ni absolument immanent, mais transcendant et immanent à la fois, et surtout résonnant. Un peu plus loin, je donne des références plus explicites concernant cette caractéristique.

• **Le savoir catégorique:**

Même si tous les participants, à l'exception de Pierre, se montrent plus ou moins réticents quant au vocable *absolu*, ils ne paraissent pourtant pas douter de la *véracité* de leur vision; cela signifie qu'ils croient avoir enfin atteint la vraie connaissance qu'ils poursuivaient depuis leur enfance ou leur jeunesse (A-5; B-3; C-3; D-11; E-6; F-6, 8). Mais cette connaissance n'est guère rationnelle et logique; elle donnerait même l'impression d'un savoir irrationnel, si on la comparait aux procédés cognitifs ordinaires. En effet, elle opère avec les deux démarches complémentaires, la négation et l'affirmation: la première nous aide à éviter les réductionnismes par une sorte de relativisation absolue, tandis que la deuxième (*catégorique*, en grec, veut dire *affirmatif*), partant de la seule affirmation possible (*l'être est, le réel est*), reprend toutes les négations en les replaçant dans un contexte nouveau. Ce principe est à l'origine d'une série d'attitudes paradoxales: être présent/absent, maître/non-maître, expert/non-expert, ignorant/non-ignorant, etc. (A-17, 20; B-21; C-14; D-16; E-7; F-11).

- **L'intuition:**

Il ne s'agit pas d'une simple fonction intellectuelle, mais d'une perception intérieure et immédiate. L'intuition spirituelle ou métaphysique est le résultat de la vision holistique qui fait qu'on saisit, avec le sens d'un objet particulier, le sens de l'ensemble. On voit dans sa propre nature tant les faits particuliers qui lui arrivent que la Réalité qui se cache derrière ces faits. Je reviendrai sur les effets de la vision intuitive, parce que celle-ci se trouve à la base des méthodes de formation pratiquées par les participants.

- **La conscience:**

L'apparition de l'intuition est un résultat de la conscience. Bien entendu, il ne s'agit pas de la conscience psychologique mais d'une conscience élargie et développée au maximum; elle constitue une notion fondamentale pour tous les participants. Ainsi, Eudoxe et Titurel l'identifient avec la vision holistique, en la liant au concept du *Soi* (A-3; B-7); en plus, ils la considèrent à l'origine du développement, du changement (A, 5-6; B-8), de la recherche et de la découverte (A-12; B-27), en liaison directe avec des pratiques et des techniques de formation, desquelles il sera question un peu plus loin. À la suite de la Psychosynthèse, Titurel considère la conscience comme source primordiale de l'énergie volitive (B-20), et il y inclut tous les niveaux inconscients (B-19), tandis qu'Auguste utilise les termes de *sommeil* et de *veille*, afin de nommer l'inconscient et l'hyperconscient comme des paramètres respectifs de formation (C-4). Suivant les enseignements de l'anthroposophie et d'autres traditions, Pierre identifie niveaux de Réalité et niveaux de conscience (D-10), tandis qu'Aglaé, inspirée par la bioénergie, conçoit les trois dimensions structurelles de l'homme (corporelle, émotive et spirituelle) comme autant de manifestations d'une seule et même conscience-énergie (E-5). Enfin, Marie définit la dimension métaphysique par la même énergie/conscience, une conscience qui est beaucoup plus vaste que la conscience rationnelle (F-8).

- **Le sentiment de plénitude, de joie et de bonheur:**

L'apparition de cet indicateur dépend du degré de la réalisation des indicateurs précédents ainsi que de l'état d'esprit dont fait preuve chacun des participants, état relevant d'expériences spirituelles et atteint à travers certaines pratiques alternatives

(méditation, silence, prière, yoga, taï-chi, ascèses psychocorporelles, etc.). Tous les participants déclarent qu'ils font ces pratiques en privé, au sein de leur propre préparation pour le travail en groupe; ils y recourent occasionnellement, quand ils sont en classe, si les circonstances le permettent. Il va sans dire que l'état de félicité et de bonheur qui accompagne ces expériences s'alterne avec des sentiments de doute, de peur et d'incertitude; chaque participant en donne les raisons (présentées à la troisième section de chaque analyse), mais tous affirment que, malgré les difficultés, ils ont le sentiment qu'ils se sont engagés dans un cheminement de non-retour. Ainsi, tous pourraient sans aucune hésitation souscrire à la déclaration suivante de Pierre: *J'ai comme une source finalement qui m'inspire personnellement, c'est là que se situe cette source, pour moi* (D-11).

7.2.4 Définition opérationnelle de la dimension métaphysique/spirituelle

Les participants, chacun en termes plus ou moins explicites, procèdent à une définition de *l'autre dimension* qui se base sur l'expérience et le cheminement particuliers à chacun. Avant d'essayer d'en tirer une définition synthétique, je rappelle les propos tenus par les interviewés eux-mêmes:

Eudoxe définit *l'autre dimension* comme un sentiment de fusion avec l'univers et les autres êtres, dans un état de résonance ou *tuning*; ce terme exprime au mieux la dimension en question, ce qui explique le fait que l'interviewé revient plusieurs fois dans le récit à ce mot, l'identifiant même avec un état de méditation permanente: *L'autre dimension là-dedans, c'est que si on n'est pas séparé, si on est en union, je vais commencer, je vais essayer d'avoir une attitude d'écoute, de tuning...* (A-4).

Titurel parle aussi de la *dimension spirituelle qui relie les êtres* (B-5); il la définit comme un instinct fondamental qui pousse chaque être à se développer naturellement (B-4); c'est le *Soi, cette force qui est au centre d'un être qui va savoir exactement où elle doit se rendre pour que la conscience se retrouve exactement là où est le prochain pas de développement que cette personne aura à faire* (B-7).

Auguste recourt au principe de la *veille*, qui est une sorte d'*attention sans attention*, afin de définir *l'autre dimension* comme un *temps hyperconscient* (C-4). La veille exprime le dépassement des limites spatiotemporelles et l'union avec le tout: *La notion de veille me fait rejoindre l'ensemble du mouvement d'unification cosmique* (C-6).

Pierre croit que *la dimension à laquelle on fait référence ici... est de l'ordre du spirituel* (D-8); il y discerne deux aspects particuliers, l'intuitif/intellectif et le compassif: *C'est qu'il y a deux dimensions qui m'intéressent dans le spirituel: la dimension qui appartient carrément à la pensée, à la découverte du sens des choses, et l'autre chose c'est, on pourrait dire, la dimension de la magie...* (D-9).

Aglaré, à la suite de Lowen, définirait aussi *l'autre dimension* comme un *état de grâce qui survient après une harmonisation du corps, de l'esprit et des émotions* (E, 7-8). Elle pense que cette harmonisation s'exprime bien par le concept du *juste* (E-6).

Marie, enfin, a, d'elle-même, donné une définition complète de la *dimension métaphysique... autour du concept d'énergie, autour du concept de conscience... et autour de notre capacité d'inventer, de nous mettre en contact avec des réalités...* (F-8).

De ces éléments communs à toutes ces définitions particulières, je pourrais établir une définition opérationnelle de *l'autre dimension*, comme celle qui suit:

L'autre dimension se présente comme un état qui résulte d'une ou de plusieurs expériences exceptionnelles; après sa consolidation et son établissement permanent dans les plis de l'être psychique, cette dimension s'exprime en tant qu'énergie qui opère dans le quotidien et le surfaciel en puisant aux profondeurs de l'âme. Donc, *l'autre dimension* est partie prenante de l'être total (personnel et professionnel) de chaque participant, elle résulte d'une vision holistique du monde micro- et macroscopique; elle s'exprime comme une forme de conscience élargie opérant à travers un champ de résonance universelle, donnant libre issue à l'émergence des forces de connaissance intuitive, de créativité et d'invention, des valeurs spirituelles authentiques, comme sont l'amour, la compassion et l'union.

7.3 La pratique comme espace vital de *l'autre dimension*

7.3.1 Le primaire et le secondaire...

Pour tous les participants, le développement de *l'autre dimension* se doit à l'avènement d'une crise présentée au sein de leurs pratiques et autres occupations institutionnelles; sans exclure l'existence des motifs personnels, on pourrait dire que, de façon plus ou moins consciente, la crise s'était nouée autour de la constatation d'une contradiction

performative, d'une incompatibilité entre théories et pratiques, entre fins et moyens. Par rapport à la crise, la prise de conscience de *l'autre sens* était secondaire; pourtant, puisque cette dernière ne s'est pas montrée comme une autre théorie, mais comme déduction d'une expérience concrète, elle incluait en elle-même son applicabilité immédiate. De ce point de vue, le produit de l'expérience, le vécu, considéré secondaire, par rapport au primaire du statut officiel, s'avère primordial, et c'est celui-ci qui dorénavant marquera les préférences épistémologiques, méthodologiques et praxéologiques du formateur qu'on appelle *autre*, justement parce que celui-ci non seulement laisse transparaître *l'autre dimension* dans sa pratique, mais a aussi le courage d'en parler, d'en témoigner largement.

Même si ce besoin de témoigner, dont nous parlent tous les participants, est un effet du pouvoir illuminateur de l'expérience, avoir une perception claire et distincte de cette conséquence et se sentir en mesure d'en parler, pour expliquer le rapport entre celle-ci et les pratiques opérationnelles d'un système de formation, demande une performance spécifique. Il y avait pourtant un élément qui me paraissait encourageant pour ma recherche: c'est le fait que mes participants étaient tous des universitaires et des chercheurs, donc des *gens du métier*, qui devaient par principe avoir développé une sorte d'auto-observation et d'auto-expérimentation, dont ils avaient déjà induit les résultats qu'ils me communiquaient d'une manière suffisamment objective.

7.3.2 Les données proprement dites: principes et axiomes de *l'autre formation*

Pour un formateur ou éducateur de métier, *l'autre sens* du réel est synonyme d'une autre vision du réel éducatif lui-même. Le principe fondamental de cette vision est que l'autre réel (ou tout simplement le réel) est l'élément qui *pilote* un système pédagogique (cours, intervention, unité de pratique) avec toutes ses variables, et cela même si les agents du système ne s'en rendent pas compte. D'ailleurs, et d'un point de vue général, le réel est formateur, dans le vrai sens du terme, bien que le plus souvent le mouvement entropique l'emporte sur les forces néguentropiques, causant ainsi une série de déformations et de

déviations. En tout cas, supposant dès le début que, pour un système pédagogique concret, seul le formateur/éducateur ait eu cette autre prise sur le réel, je ne pouvais pas aller au-delà de cette limite pour examiner, par exemple, les résultats réels de la formation procurée par ces formateurs au développement des formés. Comme je l'ai déjà maintes fois expliqué, ma question était bien précise: *Quelles transformations entraînerait une autre vision du réel sur les perceptions et les pratiques du formateur des enseignants qui véhicule cette autre vision?* On pourrait certainement prolonger le questionnement en y ajoutant des tas de détails disciplinaires concernant les autres paramètres; mais on risquerait alors certainement de faire perdre l'immédiateté et l'authenticité des exemples choisis. Entre un modèle réel et un modèle référentiel, le premier l'emporte.

La première et plus importante donnée qui, nuancée, bien entendu, apparaît dans tous les récits, est la conviction que la dimension métaphysique doit figurer parmi les objectifs de formation des enseignants, et, par leur intermédiaire, parmi les objectifs éducatifs, en général. Plus précisément, **Eudoxe** pense que les deux aspects, l'instrumental/professionnel et le personnel/spirituel devraient être présents, selon une analogie équilibrée, dans tout programme de formation (A-13). Par contre, la position de **Titurel** semble plus radicale, puisqu'il soutient qu'il est dorénavant nécessaire que le développement de la conscience fasse partie du curriculum de formation surtout continue; tout le reste qu'on fait en éducation ou en formation n'est que prétexte ou *patinoire sur laquelle on patine* (B, 9-10). Se plaçant exclusivement dans le cadre de la formation des adultes (andragogie), **Auguste** souligne que la pratique en question, ainsi qu'il la conçoit, doit traduire les engagements métaphysiques de la personne (C-3); d'ailleurs, il lui paraît inconcevable de vouloir séparer recherche personnelle et recherche professionnelle, dont la *synergisation* assure l'équilibre du formateur (C, 5-6). Pour sa part, **Pierre** parle du besoin de baser l'éducation sur quelque chose de fondamental, et ce retour de l'essentiel n'a pas besoin d'instances particulières, il pourrait se faire à l'occasion des pratiques déjà existantes, à l'occasion de n'importe quel cours (D-19, 21). **Aglaré**, à la suite de Lowen, considère le développement de la dimension spirituelle comme partie indispensable de l'enseignement dispensé (E-21),

tandis que **Marie** croit que, pour la formation actuelle, l'ouverture à l'Autre est une mesure d'urgence (F-17).

Ni par ma propre façon de voir les choses ni par celle des participants, l'intégration de la perspective métaphysique n'a été envisagée sous forme d'une matière à enseigner ou d'une gamme d'attitudes à apprendre et à pratiquer d'une manière systématique; c'était plutôt l'idée d'introduire un facteur imprévisible mais bien présent et réel, facteur qui pourrait déclencher un processus de changement chez de futurs enseignants ou des enseignants en perfectionnement. L'opération se fait toujours suivant les prescriptions d'une intervention éducative; elle relève donc du domaine de la formation et, en dépit de son origine à partir d'une crise dépassée après un traitement thérapeutique, son transfert se veut toujours *formateur*. Tous les interviewés affirment qu'ils ne font pas de la thérapie dans leurs cours; pourtant, une approche plus ou moins *clinique* caractérise la plupart des interventions et des cours décrits. Pourtant, même avec une telle approche, on est loin de la conception correctrice et normative du paradigme éducatif dominant, bien que le principe fondamental de *l'autre formation* vise aussi la normalité; ce principe, nommé par Titurel (B-18) et suggéré par les autres, voudrait dire que les déformations de notre nature dues à des influences exogènes (familles, éducation, société) ne touchent pas le noyau dur, le centre ontologique de notre être qui garde toujours intact son caractère normal. Pour cette raison, les pratiques et les interventions appliquées par *l'autre formateur* sont extrêmement douces et positives, puisqu'elles pointent les déblocages et les libérations, la facilitation des forces saines de se manifester pour aider le développement.

Je reviendrai sur le rôle de support attribué aux interventions ci-dessus, quand je parlerai des méthodes de *l'autre formation*. Pour le moment, je rappelle brièvement les principes sur lesquels se base l'autre formation, selon mes sujets. Ces principes ne sont pas tellement théoriques, comme quelques conclusions déduites d'une opération logique ou mentale; ils ressemblent plutôt à des inductions tirées de certaines expériences vécues intérieurement, comme celles présentées dans les analyses; ces principes prennent donc le caractère de certitudes axiomatiques dont la validité relève de l'évidence d'un postulat. Ce postulat de base n'est autre que l'aspect holistique de la formation.

- **L'autre formation est holistique:**

Puisque *l'autre dimension* est le résultat d'une vision holistique du réel, dire que *l'autre formation* l'est aussi serait une tautologie. Pourtant, au sujet de la formation, le terme holistique voudrait dire plusieurs choses à la fois, comme les propos tenus par chaque participant le prouvent, d'ailleurs. Voici quelques exemples:

- ❖ **Eudoxe:** l'éducation/formation est un espace qui englobe formateur et formés dans un réel pluriel qui ne peut pas être défini (A-12); la résonance est le mode par excellence de communication, au sein de cette globalité (A-15); la perspective holistique suppose un niveau de réel où il y a coexistence des contraires, des tensions (A-6), des aspects personnel et professionnel (A-13); d'autre part, elle permet une saisie intuitive et globale de toute situation qui apporte d'elle-même la solution juste, beaucoup plus juste que celle qu'offrirait n'importe quel examen analytique et réductionniste (A-14). Une formation holistique ne saurait avoir pour objectif premier que le développement global de l'être humain, non seulement des connaissances rationnelles mais aussi de toutes les forces intuitives, affectives, créatives (A-18). La globalité, enfin, est présente dans la préparation et la gestion des cours donnés (A-18, 21).

- ❖ **Titirel:** l'éducation devrait aider le développement équilibré de la personne; par contre, elle se trouve à l'origine des dualismes intérieurs les plus déchirants (B, 15-17). Par conséquent, on doit inclure dans les objectifs éducatifs l'unification et l'élargissement de la conscience jusqu'à ce que soit actualisé tout le potentiel assuré par la présence du Soi (ibid.). D'ailleurs, la pédagogie de la présence présuppose une présence de l'être total de l'éducateur (physique-émotionnel-mental), présence à soi et à l'autre (B-22).

- ❖ **Auguste:** la fonction principale de la formation est d'imiter la structure complexe du réel qui procède avec trois paramètres: *auto-*, *allo-* et *éco-* (C-8); le modèle est plus près du globalisme épistémologique, selon Morin, mais avec quelques résonances spirituelles (C, 9-12). À part cela, l'instrument principal de l'approche (*Histoires de vie*) renvoie de lui seul au caractère holiste de la formation proposée par cet interviewé.

- ❖ **Pierre:** la structure tri-une de l'être et de l'homme définit le caractère holiste de l'éducation/formation fondamentale (D-21); cette perspective éducative est d'ailleurs le seul espoir que nous pouvons formuler pour notre avenir (ibid.), puisqu'elle amène l'équilibre de trois forces de l'âme: sentiments, volonté, raison ou esprit (ibid.). Les trois instruments de la dimension (intuition, compassion, transcendance) relevant aussi de la structure holistique de l'être constituent des objectifs et des méthodes didactiques à la fois (D, 15-17).

❖ **Aglaé:** le corps, libéré de ses blocages et restitué au bon fonctionnement des trois énergies structurelles (physique, émotionnelle, spirituelle) est le système holographique par excellence qui rend possible la communication pédagogique ainsi que la promotion des fins macro- et micro-éducatives concernant tant l'individu que l'humanité tout entière; toutes les pratiques de formation mises en place par l'interviewée visent le développement total du formateur (futur ou en perfectionnement) et, par l'intermédiaire de ceux-ci, le développement des étudiants et des élèves tant actuels qu'à venir (E-21).

❖ **Marie:** après sa prise de conscience, elle croit que l'objectif principal de la formation doit être la neutralisation des effets du paradigme diabolique qui est à l'origine de toutes les séparations, les dualités, etc. (F-12).

7.3.3 Entre l'avoir-savoir et le savoir-être: le savoir-faire *autrement*

Les participants paraissent absolument conscients du fait que leurs approches rencontrent la réticence sinon le rejet de la plupart de leurs collègues qui les accusent de s'appuyer sur des sources non *contrôlées scientifiquement*. Au lieu de verser dans la réfutation de ces critiques par une sorte d'argumentation théorique, les interviewés recourent au discours pédagogique qui leur permet de présenter, sur le terrain des méthodes et des pratiques, les principales différences entre une approche holistique comme la leur et les approches réductionnistes du paradigme dominant.

Les méthodes présentées relèvent directement de *l'autre vision* du réel et de la dimension qui en résulte; elles sont, à la fois, objectifs et instruments, fondement et méthodes. Cela paraît nécessaire, à cause de la nature même de la vision, laquelle est d'origine empirique, c'est-à-dire qu'elle relève directement de l'expérience originale qui émerge au sein de la pratique et y revient. L'autre vision est *pragmatique*, non pas dans le sens du pragmatisme américain qui mise exclusivement sur l'efficacité et le rendement, mais dans le sens de la réalisation spirituelle dans et à travers les choses. Bref, sans champ d'application, *l'autre dimension* n'a pas de raison d'être.

Malgré les divergences de visions, on pourrait discerner une convergence dans le champ des méthodes. Cela s'explique par le fait que, pour les participants, *l'autre vision* (métaphysique et/ou spirituelle) constitue le fondement et non pas un objet en soi de la formation, discernée d'ailleurs au sein d'un programme institué et dans un contexte plus large. Les méthodes s'organisent autour d'une série de points de vue qui deviennent

autant de repères de l'aperception du réel, comme la compréhension du caractère transcendant-immanent, la perception *quantique* et la perspective *existentielle* du réel, l'interprétation *symbolique* des faits et l'aspect *relationnel* des facteurs impliqués. C'est à partir de ces points que je présenterai les *principes de méthode*, proposés par les interviewés, ainsi que les pédagogies qui en dérivent.

7.3.3.1 Compréhension du caractère transcendant-immanent de l'être

Défini comme un *ailleurs* ou *jamais-là* englobant formateur et formés (Eudoxe), comme un *Soi* transpersonnel dont l'autre formateur n'est que le canal (Tituel), comme *foyer invisible d'organisation* ou *Soi* présent à titre entier dans chaque endosystème s'autoformant (Auguste), comme *être exubérant et débordant de lui-même* saisi intuitivement par seul l'éveillé (Pierre), comme un *courant énergétique* influant à l'intérieur et à l'extérieur de nous-mêmes (Aglaré), enfin comme un fleuve de *conscience-énergie* et de *potentiel de vie* que le formateur traverse lui-même et aide les autres à le passer (Marie), défini donc de telle ou telle manière, l'être s'avère partout une réalité qui transcende les individus, certainement pas selon le sens d'un Principe séparé et éloigné, d'un *deus absconditus*, mais plutôt comme une *présence* dont nous ignorons soit la portée soit la nature. On peut donc dire que la transcendance se réfère au simple caractère imprévisible de l'apparition, elle ne représente aucune sorte d'action divine qui, prise à la lettre, mène à la perte de la liberté humaine; c'est pourquoi les formateurs interrogés insistent sur les notions de l'immanence et de la résonance des êtres entre eux-mêmes et avec le tout. L'être se présente toujours et partout comme une énorme disponibilité, comme une ligne de force intérieure, prête à «synergiser» avec les individus, à susciter et à accompagner la créativité de ces derniers.

Transférée au réel éducatif, une telle vision renverse le cadre établi et bien connu du paradigme dominant, modelé à l'image de la transcendance divine; l'éducateur ou le formateur n'est plus le *maître absolu* de la situation, de la classe ou du groupe, et ne se contente pas d'un enseignement *magistral*; au contraire, il fait partie de la réalité donnée, à titre égal avec ses éduqués ou formés. Il devient un *maître effacé*, un non-expert, un apprenti à vie qui ne dispose que d'une expertise de parcours, toujours sujette à des

ajustements et révisions. S'il est éveillé, s'il a développé la conscience *observante*, la présence aux deux Soi, à l'invisible de l'organisation, à la conscience-énergie, il devient un médiateur, un canal entre l'Être et ses étudiants; pas toujours, évidemment, mais à quelques moments privilégiés que certains appellent aussi *moments de la grâce*; le formateur/formatrice devient alors un *accompagnateur* (Eudoxe), un *facilitateur* du développement (Titirel), un *accoucheur* de trajectoires (Auguste), un *collaborateur* à l'enlèvement des obstacles empêchant le développement humain (Pierre), une promotrice d'épanouissement (Aglaré) et une *passeuse* de *sens* pour ses étudiants (Marie). *Attention, conscience observante, écoute, présence à soi et à l'autre, miroir, centre unificateur externe-interne, veille, vigilance, compassion, intuition, résonance énergétique, potentiel de vie et de créativité* sont les termes les plus importants mentionnés dans les entrevues et commentés dans les analyses qui sont autant de points de vue d'ordre tant métaphysique que méthodique pour la description et l'application de l'autre formation.

7.3.3.2 Appréhension quantique du réel

À l'exception de Pierre, les autres participants avaient étudié et enseigné la psychologie scolaire, surtout piagétienne, connue aussi comme psychologie du développement génétique; cette tendance se base sur une interprétation biologique des faits psychiques qui se lie aux mécanismes de l'apprentissage cognitif, psychomoteur, affectif, moral... Le principe de base de ce courant psychologique est la notion de l'évolution, avec ou sans finalité. Après leur conversion, et sans nier complètement la cause développementale, les interviewés accèdent à une vision qui nuance les thèses évolutionnistes au profit de celles qui prônent la réalisation de soi à partir, certes, du potentiel latent de chaque individu, mais dans un sens où potentialité et créativité s'avèrent presque synonymes. Ainsi, tous mes sujets se retrouvent sur l'aspect créateur et dynamique de la vie psychique, sur le rôle important de l'inconscient, des rêves, de l'imagination. Cette position est de grande importance pour les types de pédagogie avancés; soit cliniques/thérapeutiques, soit purement normatifs, ceux-ci procèdent par des principes comme l'inclusion, la sublimation et le dépassement, considérant comme

inutile sinon dangereuse toute approche contraire (exclusion, déchirement, culpabilisation, autopunition, engouffrement...). La souffrance, la peur, le doute, le deuil, les obstacles, l'ascèse font partie de cette pédagogie, ils sont même loués parfois pour leur contribution à la prise de conscience, aux changements qui s'ensuivent (références indicatives: A, 9-10 et 22-23; B-15-18; C-7; D-19; E-9; F-12).

Toutefois, la pédagogie/andragogie appliquée par les interviewés ne se limite pas à une attitude passive devant les corollaires néfastes de l'évolution. Les valeurs de ce que j'ai appelé *pédagogie de l'ignorance* (non-savoir, non-agir, non-vouloir), valeurs que l'on retrouve plus ou moins explicitement dans tous les récits (non-expertise, neutralité, non-ingérence) s'avèrent plus efficaces et plus créatrices que celles de domination, de compétition et d'expansion, qui caractérisent le paradigme pédagogique classique. Les valeurs de l'ignorance et de la non-puissance, même en tant que des attitudes simplement différentes de celles qu'enseigne la vision mécaniste d'une science piégée dans la linéarité de la succession de causes et d'effets, suffisent à désarçonner l'étudiant, comme dit Eudoxe, et à lui provoquer la rupture salvatrice.

La discontinuité suggérée par ces valeurs n'est pas le résultat d'une simple option attitudinaire, puisqu'elle dérive du fond de *l'autre sens* qui s'oppose à une compréhension trop évolutive du réel en général, et du réel psychique particulièrement. La référence la plus révélatrice sur ce point nous vient de Marie (F-11), mais les autres participants en parlent aussi plus ou moins explicitement. J'ai l'impression que le plus grand mérite de toutes les approches analysées se trouve exactement dans l'acceptation du fait qu'à l'instar du réel universel il existe une sorte de *saut quantique* qui opère à la périphérie du réel éducatif, donc qui ne se manifeste pas d'une façon uniforme et prévisible. Cette position semble plutôt théorique; néanmoins, elle se traduit en actes et faits concrets, présents en nombre élevé dans tous les récits, chose qui m'oblige à choisir les cas les plus significatifs.

Par exemple, **Eudoxe** croit que ni le formateur ni les formés n'agissent toujours de la même façon; donc, il n'y a pas de solutions *passé-partout*, tout se joue à chaque fois, il n'existe pas de bonnes fois ou de situations idéales (A-15). Le copieur, l'imitateur et le reproducteur fidèle des biens éducatifs ne saurait être l'objectif de l'autre pédagogie,

mais l'homme *curieux, chercheur, inventeur et créateur* (A-12). Le bon enseignant n'est pas celui qui se fie seulement à la préparation minutieuse de son cours, mais celui qui sait *regarder, écouter, sentir, attendre* ce que la situation va lui apporter comme donnée du moment (A-17).

Titurel est certainement celui qui, plus que tout autre interviewé, vénère l'aspect évolutif (cf. ses références au terme *déploiement*), chose qui l'amène à mettre en place tout un système de travail psychotechnique comme phase préparatoire au développement total de la personne. Mais incluant, à la suite de la Psychosynthèse, dans la structure de l'âme, les niveaux tant de l'inconscient inférieur et moyen que du supra-conscient spirituel, il y introduit un facteur imprévisible qui rompt l'équilibre de la vie psychique et joue le rôle d'une soupape d'échappement, puisqu'il peut intervenir à chaque moment de la relation éducative, d'une manière peu différente de celle de la grâce (B-27). Cependant, l'actualisation du *Soi* ne résulte ni des procédés incantatoires ni des méthodes négatives, comme celles du rejet, de la coupure et de l'exclusion de certains faits du déploiement psychique. Au contraire, l'avènement du *facteur X* provient de la seule capacité d'être présent à tout ce qui se passe à l'intérieur tant du formateur que de l'étudiant. La vérité est vérité de l'instant, de la présence à l'instant (B-24). Cette présence, qui porte aussi les noms de recueillement, d'attention, d'écoute, constitue pour Titurel l'autre nom de la pédagogie (B-28).

Bien que relevant des contextes théoriques différents, l'approche d'**Auguste** rencontre les mêmes difficultés que celles mentionnées à l'égard de Titurel. En effet, de prime abord, la formation andragogique qui se fait au moyen des *histoires de vie*, c'est-à-dire selon le modèle de l'enchaînement de causes et d'effets dans l'ordre chronologique, paraît incompatible avec une interprétation quantique de la formation, puisque toute irruption concernerait plus le passé que le présent ou l'avenir. S'il en était ainsi, la rupture aurait affaire au niveau de l'interprétation plutôt qu'à celui de la réalité; pourtant, l'émergence du sens qui est l'aboutissement normal d'une activité formelle, comme celle de l'écriture du récit de vie, ne concerne que des desseins actuels, et c'est ici que se distingue la pratique de l'histoire de vie à titre formatif de n'importe quelle autre opération autobiographique. Après cette mise au point plutôt théorique, on peut se poser des questions concernant la pédagogie de l'émergence du sens et le rôle du formateur; en

termes socratiques, Auguste explique que le formateur est un *accoucheur* (un *sage-homme*, pourrait-on dire, dans la mesure où il est un homme sage), il aide ses étudiants à accoucher du sens qui va changer leur orientation ou leur vie (C, 14-17). Ce sens était-il déjà inclus dans le potentiel du sujet ou s'agit-il d'une création *ex nihilo*? En bon *quanticien*, Auguste pourrait nous répondre que le sens était potentiellement présent depuis toujours, mais que la prise de conscience l'a rendu possible. Donc, le rôle du sujet paraît être une condition *sine qua non*; toutefois, pour y arriver, le sujet doit se trouver soit de son propre gré, soit poussé par quelqu'un d'autre dans un contexte largement spirituel qui opère comme un facteur inattendu (C-18). La *synergisation* du sujet de formation et du domaine de la grâce constituerait alors une sorte d'interprétation *charismatique* de la réalité psychique, mais dans le sens de la *théologie du processus* plutôt que dans le sens de la théologie instituée; le formateur, dit Auguste, ne pourrait guère agir en pasteur et vice versa (C-17). Donc, si l'on peut encore parler de transmission, il ne s'agirait que d'une transmission d'émergence et de création, supposant la synergie de deux facteurs: du sujet et de l'être. Le modèle présente une ampleur qui dépasse de beaucoup le champ de la pédagogie religieuse.

Les prémices de l'évolution spirituelle de **Pierre** servent de prémisses à sa pédagogie qui est incontestablement de type *théurgique*, de couleur largement religieuse. Certes, on pourrait se demander si, dans un univers tel que l'interviewé le décrit, c'est-à-dire évoluant selon un modèle hiérarchisé et structuré d'une manière plutôt statique, on pourrait y introduire un paramètre de liberté, de grâce ou d'imprévisibilité. La réponse de Pierre serait celle de la tradition spirituelle soutenant qu'à partir d'un nombre fini de structures on obtient une infinité des formes; l'être déborde de sens, le sens est partout mais c'est l'homme qui le construit, puisqu'il arrive à le saisir au moyen de l'intuition. Nous disons alors que le sens fait irruption, que l'inapparent se manifeste, que quelque chose de nouveau se crée; et même si cette apparition ne dépend pas de nous, nous pouvons la préparer. Une formation à l'intuition est donc possible, et c'est là qu'il se place en tant qu'enseignant (D-11). L'intuition, selon Pierre, n'est pas une simple fonction intellectuelle, elle ressemble à ce saut quantique, dont j'ai parlé plus haut; grâce à elle, le formateur peut offrir des cours réussis, c'est-à-dire des cours où il y a émergence du sens, quelque chose de nouveau, de spontané, de créateur (D-15).

Bien qu'elle n'aime pas utiliser le terme *programmation* à propos de l'homme (E-16), **Aglaé** devrait se sentir plus près d'une interprétation biologique des faits psychiques, à cause de son adhésion au courant de la bioénergie. Pour la plupart des gens, le biologique et l'inné sont synonymes du caractère linéaire et répétitif des êtres; même si cette position paraît discutable, après l'application de la physique quantique en biologie, Aglaé, à la suite toujours de Lowen, recourt à la spiritualité plutôt qu'à une théorie *scientifique*, afin de suppléer au désir du nouveau. Plus précisément, elle nous parle d'une partie du soi, partie qui n'est explicable ni biologiquement ni culturellement, qui vient alors d'un *Soi* dont l'existence est une question de foi; ce serait comme une sorte d'au-delà à l'intérieur de nous-mêmes, comme un pouvoir d'autotranscendance (ibid.). L'amour, la foi dans l'amour (ibid.), est un bel exemple de cet élément inconditionné. En général, la pédagogie avancée par l'interviewée suggère qu'en même temps que les pratiques plutôt thérapeutiques qui visent le dépassement des blocages et l'harmonisation totale de l'organisme, une série d'activités ludiques, imaginatives et créatrices complète le travail de libération et d'actualisation de cette partie indéfinie de soi, en nous mettant en accord avec nous-mêmes et le monde entier.

Marie est la seule à se référer explicitement au discours scientifique formulé dans une sorte de déterminisme lourd, discours qui se justifie certainement sous certaines conditions, qui n'endommage pas pour autant une dimension beaucoup plus profonde et créatrice (F, 11-12). Bien qu'elle soit complètement consciente du fait que le transfert qu'elle en fait dans ses pratiques de formation est très limité, Marie donne quelques exemples du caractère insaisissable et inexplicable de cette dimension-là: joie profonde de l'expérience (F-11), saisie du sens de l'*au-delà* du réel à travers l'art (F-12), capacité d'invention (F-8). Tout cela se présente comme le résultat de la conscientisation du fait qu'il existe un potentiel de vie et de créativité qui dépasse tous les déterminismes naturels et culturels (F-12). Dans le cas de Marie, et en ce qui concerne la pédagogie de *l'autre dimension*, je pourrais dire qu'à la manière de Bergson elle croit que *les mélodies les plus belles ne sont pas encore composées*.

7.3.3.3 La perspective existentielle de la formation

Le climat dans lequel l'autre vision voit le jour est un courant de pensée qui se place au carrefour du rationnel et de l'imaginaire, de la pensée logique et de la pensée mystique;

ses méthodes sont alors autant *cliniques* que *métaphysiques*, dans le sens que ce terme prend au sein de ma recherche. Tous les participants, avec, bien entendu, plus ou moins de force expressive, insistent sur le fait que s'il veut être un vrai pédagogue et éducateur, l'autre formateur doit respecter les deux dimensions, la professionnelle (scientifique) et la personnelle (l'autre: spirituelle/métaphysique), selon l'expression d'Eudoxe (A-13). L'autonomisation excessive de la fonction rationnelle a poussé les participants, de même que plusieurs autres scientifiques, à vouloir trouver la dimension manquée, pour l'intégrer à leur système tant théorique que pratique; ils ont constaté, en effet, que le rationalisme et le positivisme classiques qu'ils avaient étudiés et pratiqués, qu'ils voient encore dominer dans leurs institutions et leurs domaines de recherche, ne peuvent plus répondre suffisamment à des questions concernant l'expérience individuelle, la subjectivité, la présence du corps, les profondeurs psychiques. Il semble donc absolument normal que les participants se soient adressés à des visions traditionnelles soit orientales (Eudoxe, Marie), soit occidentales (Titarel, Pierre, Auguste, Aglaé), qui paraissent donner des réponses à leurs questions; le fait que la science actuelle, pour ses propres raisons, se réfère aussi à une *autre façon* de voir le réel a facilité les rapprochements.

On reproche surtout à ladite pensée occidentale de s'être laissée piéger dans les limites de ses représentations, puisqu'elle découpe et rejette tout élément qui n'y entre pas; le réel scientifique, nous dit Marie, est un réel fictif, construit par nos conceptions, n'ayant aucun rapport avec le vrai réel qui nous échappe (F-12). Le pire est que le mal représentatif ne s'est pas limité à l'interprétation du monde des objets, mais qu'il s'est étendu à l'image que nous nous faisons de nous-mêmes. C'est donc aux méthodes qui s'appuient exclusivement sur les systèmes de représentation objectivée des faits psychiques que les participants s'opposent; à leur place, ils proposent une formation qui se base sur les faits réels, la vie, les systèmes de relations et d'ondes mouvantes et vivantes. Tout cela constituerait une catégorie nouvelle qu'on définit souvent avec le terme (heideggerien) d'*existentialité*; ce mot rappelle l'enseignement de l'existentialisme philosophique, non sans raison d'ailleurs, puisqu'il existe plus d'un point commun entre les deux courants. Pourtant, l'existentialité dont je parle ici en diffère, puisqu'elle n'est

ni purement subjectiviste ni radicalement nihiliste, mais retentit d'un réalisme aussi évident que profond.

Je pourrais tirer des analyses de nombreux exemples méthodiques relevant de la catégorie ci-dessus; faute de place, je me contente du choix qui suit.

Eudoxe définit la pédagogie comme un domaine où l'on apprend par la pratique, par l'action (A-10); apprendre par soi-même (A-11), par un savoir expérientiel est le propre de la dimension personnelle qui s'avère indispensable à la pédagogie de l'autre formation; ses liens avec la nature et la vie font écho à sa conception pédagogique du *jardiner-éduquer* (A-6). Suite à cette position, il parle du corps (cf. pratiques de tai-chi, massothérapie) comme d'un moyen de relation fréquentielle entre l'enseignant et les étudiants (A-4). Sa définition de la transcendance comme conscience du changement n'est pas sans rappeler l'*intentionnalité* de la conscience, selon la phénoménologie moderne (A-6). Ses interventions ne quittent jamais le concret, les données de la situation, pour se dérober dans les idéalizations représentatives, les solutions générales (A-13). Enfin, la dimension appelée *personnelle* représente le côté subjectif qui est un espace d'intimité, transcendance intérieure, sens du changement (ibid.).

Appliquant presque intégralement, dans le domaine de la formation, une psychologie spirituelle (Psychosynthèse), **Titurel** fait état de toutes les questions mentionnées au début de la section. À la suite de Wilber, il décrit, dans un article, une psychologie *d'instances*, qui accepte une échelle de degrés d'évolution allant de l'animalité la plus basse jusqu'à la spiritualité la plus haute (on en trouve quelques échos dans l'entrevue), degrés qui constituent l'objet de recherche pour des branches scientifiques correspondant. Se distinguant apparemment de Wilber, il soutient qu'un facteur libre, un *curseur* indépendant parcourt, tous sens, degrés et instances, et ce facteur indéfinissable (*Je-Soi*) ne saurait faire objet d'aucune science particulière; la science pourrait nous conduire jusqu'à lui, mais elle ne pourrait pas en dire davantage; on s'assure seulement qu'une force intérieure est présente là où un degré de développement a lieu (B, 7-8). Il est tout à fait remarquable que le vocabulaire de Titurel comprend des termes tels que force, élan, volonté, dynamisme, intention..., termes qui prouvent que nous sommes loin d'une psychologie soit empirique soit rationaliste. Le rôle donc des méthodes de formation

serait d'aider à ce que cette force trouve son élan naturel, au profit de la personne; le ménage psychologique proposé par la Psychosynthèse vise exactement cet objectif, tout en suppléant aux sollicitations des sociétés modernes qui voient leurs membres adultes souffrir d'une immaturité presque incurable. Par conséquent, on pourrait dire que le ton général de la pédagogie de Titurel est personnaliste ou existentialiste; son objectif est le développement total de la personne, l'actualisation de soi et l'efficacité dans l'action. Bien entendu, il ne s'agit pas d'une efficacité de dominance mais de coopération et d'acceptation mutuelle; la volonté, dit l'interviewé, est le choix du meilleur, des valeurs les plus essentielles (B-20). On pourrait supposer que pour un travail sur la volonté des formés (élèves, étudiants), les méthodes conseillées seraient extrêmement actives et directives; or, la seule volonté sur laquelle le formateur doit et peut influencer est la sienne; quand il est un *centre unificateur interne*, il devient aussi un *centre unificateur externe* pour ses étudiants (B-13).

Auguste est profondément engagé dans les principaux thèmes de la modernité, l'action-formation, la formation par projet, la trajectoire, le sujet systémique (auto-éco); selon lui, la formation en tant qu'art constructeur de l'existence (C, 12-13) se déduit, existentiellement et étymologiquement, du terme *forme* (C-13). De mes participants, il est certainement celui qui se trouve plus près d'une théorie de formation existentielle d'inspiration philosophique (Honoré, Fabre), sans qu'il glisse pour autant dans un subjectivisme pur, et cela grâce surtout à son adhésion à la pensée systémique (Morin) aux allures écospirituelles. Ainsi, Auguste parle, lui aussi, d'un *Soi-foyer invisible* d'organisation, qui n'est ni objet ni sujet mais quelque chose transcendant les deux (C-10); par cette position, il dépasse les modes connus du rapport sujet-objet, en optant pour une connaissance qui n'est pas une simple représentation théorique mais une connaissance achevée par la personne (ibid.). Appliquée dans l'accompagnement des projets de recherche, la seule activité pédagogique que l'interviewé pratique, la position ci-dessus devient une pédagogie d'aide à la naissance du savoir expérientiel que le formé se construit à partir des éléments de son cheminement. Outre ses autres rôles (accompagnateur, accoucheur), le superviseur se voit aussi comme une sorte de contrepois à *l'auto-masturbation de la pédagogie du sujet*, au dire de Desroche (C-15). À part cette application spécifique, on dirait que, pour Auguste, intégrer mode de penser

et mode de vivre avec tout son être, corps compris, constitue une *pédagogie (andragogie) de soi-même* que le formateur doit pratiquer continuellement (C-7).

L'*existentialité* des méthodes de **Pierre** provient directement du contexte spirituel de l'anthroposophie qui se veut exclusivement comme une métaphysique pratique. Ainsi, bien que résolument épris d'un désir de vérité absolue, l'interviewé précise que c'est toujours la vérité des choses plutôt que celle de leur représentation qui l'intéresse (D-5). De même, son intérêt pour l'intuition, au niveau tant intellectuel qu'existential, est toujours l'instrument d'une saisie immédiate de l'essence des choses, sans la médiation déterminante de la raison (D, 4-5 et 8-9), et l'archétype de l'action efficace (D-14). L'émotivité de l'intelligence est aussi au centre de ses préoccupations (D-9), ainsi que la connaissance expérimentée, c'est-à-dire celle qui vient de l'expérience; la réflexion suit et ne précède pas l'expérience (D-19); la présence corporelle, enfin, est considérable, non seulement à cause de l'importance attribuée à la structure trinitaire mais aussi par un souci particulier pour le bon état physique, au moyen de la gymnastique (D, 13-14). Pour conclure, je pourrais dire que Pierre retrouve dans l'anthroposophie de Steiner les principes méthodiques de la formation actuelle (développement, croissance, dynamisme, force, volonté, intention...), ce qui lui permet d'adopter des pratiques pédagogiques modernes (récit de vie, souvenirs, blasons...) qu'il utilise en combinaison avec les méthodes relevant de la pédagogie Waldorf.

Ayant fait du corps la principale porte de perception (E-9), **Aglaé** se trouve aux antipodes de la vision intellectualiste; son *credo* se résume dans sa foi à la vie, au courant énergétique, courant d'une conscience-énergie (E-5) qui porte, par conséquent, en lui-même comme intentionnalité le principe de son développement (ibid.). Le blocage de cette énergie est à l'origine des difficultés psychocorporelles, c'est pourquoi un travail clinique s'avère indispensable (E-12); l'intérêt devrait être pour l'individu concret, pour la personne, et non pas pour la représentation de celle-ci (E-4). En commun avec les thèses individualistes de la modernité, Aglaé voit l'importance des méthodes du *soi historique*, où l'histoire du corps occupe de droit une place considérable (E-10); d'où le besoin de témoigner de ce qu'on est et de ce qu'on devient, et ce témoignage, lié à la définition même de la pédagogie (ibid.), n'est autre chose qu'une présence du formateur, avec tout son être, donc existentiellement, dans la relation éducative (E-17). Être juste,

dans le sens d'être présent au bon moment (*timing*), présent intégralement et pas physiquement seulement, est un autre indice du caractère existentiel de la formation (E-6).

Marie dénonce expressément le caractère symbolique de la science, caractère qui fait qu'elle marche bien dans beaucoup de domaines, sans qu'elle nous assure pour autant la vérité ni sur le monde ni sur nous-mêmes (F-11). La vérité est l'affaire d'une conscience élargie, elle se découvre à travers la créativité, la résonance avec le tout, l'actualisation du potentiel qui se cache à l'intérieur des êtres (F-8). Donc, le sujet de formation n'est pas un concept nominaliste, mais un être réel qui se fait au cours d'un cheminement tant intellectuel qu'existentiel (F-9). Après l'intégration de *l'autre dimension* dans sa vision du réel, Marie a un autre sens de la pratique: d'abord, son désir d'éviter une vision purement conceptuelle l'a poussée à s'engager dans une métaphysique purement appliquée (bouddhisme) qui, par ses exercices corporels et spirituels, lui assure une présence réelle et existentielle à sa façon d'être et d'agir en tant que personne et formatrice. Ses élans créateurs et artistiques, ainsi que les pratiques formelles (récits de vie...) l'aident à mieux gérer cette présence, au profit de ses étudiants (F-17, 18).

7.3.3.4 Travail au niveau de symboles

L'ouverture à l'imaginaire, à *l'écoute mytho-poétique* constitue le troisième axe, selon Barbier, d'une formation transversale, après ceux de l'écoute philosophique/spirituelle et scientifique/clinique. On sait que la psychologie des profondeurs, surtout celle de Jung, a beaucoup insisté sur la valeur des symboles en tant que sources d'énergies. Aujourd'hui, on peut parler de la *symbolique* comme d'une science générale des symboles, à la manière d'Alleau (1977). Pourtant, c'est surtout dans un contexte transdisciplinaire (Morin, Nicolescu, Quéau, Random) qu'on met en évidence l'importance de ces signes connus depuis très longtemps et évoquant, par analogie ou par allégorie, diverses visions du réel et de la relation que l'homme a établie, au cours de son évolution, entre lui-même et l'univers. Le point commun du postulat transdisciplinaire est la conviction qu'aucune herméneutique particulière, scientifique, philosophique ou religieuse, ne peut à elle seule élucider la complexité que l'homme rencontre au-dehors et au-dedans de lui-même; la complémentarité de ces visions légitime, en quelque sorte, le recours au message.

L'autre vision du réel exprime exactement la position ci-dessus, c'est pourquoi les participants, qui y souscrivent se réfèrent souvent au besoin d'utiliser les symboles, pas

tellement au niveau de leur compréhension de l'être, mais plutôt au plan de leur travail clinique (préventif et correctif) de formateurs. À l'exception de Pierre qui intègre expressément l'imagerie traditionnelle dans sa vision, les autres interviewés voient les divers symbolismes ésotériques, spirituels..., dont se servent les guérisseurs de toutes sortes, comme une limite à ne pas dépasser; pourtant ils font un usage circonspect de certains symboles, à des fins éducatives, diagnostiques aussi bien que thérapeutiques. J'en rappelle les plus importants:

Malgré ses réticences envers la symbolique (A-8), **Eudoxe** recourt à quelques images (arbre, roses) qui expriment comment il sent les choses, ses rapports avec les choses; dans ses pratiques, il fait un usage très limité des techniques imagées (dessins), à titre surtout diagnostique (A-20).

Titurel exprime les mêmes réticences à propos des langages ésotériques (B-10), mais, à la suite de la psychosynthèse, il fait un usage très large de la symbolique (B-20), de caractère plutôt thérapeutique. L'ouverture au monde des symboles sert aussi de moyen pour l'actualisation de tous les niveaux de l'inconscient, dépôt inépuisable d'énergies et d'images.

Pour sa part, **Auguste** emprunte à la psychanalyse les symboles de sa conception de formation (phénix, nuit, veille; C-4). D'un point de vue général, il fait écho, dans son travail et ses écrits, à la méthode mythanalytique de Durand qui se nourrit des divers blasons culturels.

Pierre est le seul à affirmer qu'il voit une continuité entre être et paraître, entre l'objet et le symbole. Pourtant, lui aussi fait preuve d'une extrême circonspection, il n'en parle à ses étudiants que d'une manière très allusive et seulement si les conditions le permettent (D-17). En tout cas, la pédagogie *Waldorf*, bien connue pour son ouverture à l'imaginaire, lui procure toute une gamme d'activités qui, jouant entre le *mythologique* et le *pathologique*, motivent les étudiants qui apprennent ainsi à se connaître et à se former *autrement*. Il va sans dire que cette pédagogie pratico-pratique, enrichie d'autres *blasons de formation* (D, 17-18), peut suppléer aussi à des objectifs formels comme sont la formation à l'expression poétique, l'apprentissage de l'orthographe... (D-18).

Les pratiques bioénergétiques appliquées par **Aglæ** s'inspirent de l'imagerie orientale (énergies *yang*, *yin*), d'une interprétation largement symbolique des forces et des fonctions de tous les membres du corps. À cette armure, l'interviewée ajoute ses propres inventions (plages de musique *new age*, mouvements archétypaux; E-17), non seulement à des fins de thérapie mais aussi de formation; elle parle de *l'aire de jeu* de Winnicot, à travers laquelle on arrive à toucher au vrai noyau de personnes; métaphores, mythes, gestes apportent cet aspect *poétique*, au sens étymologique du terme, qui veut dire une restitution de la vraie nature des êtres (ibid.).

Enfin, **Marie** croit qu'à côté du symbolisme conscient de la science il y a beaucoup d'autres symbolismes *inconscients* qui constituent autant de portes d'accès à une vérité qui nous échappe pourtant constamment (F-11 et 18-19). Elle trouve qu'il faudrait faire entrer dans les pratiques de formation *l'imaginaire sacré*, comme le fait déjà un de ses collègues qu'elle paraît envier un peu pour cette audace (F-10). Elle pense qu'au plan personnel elle a déjà fait quelques pas par son adhésion à la pensée bouddhique qui est pleine de symbolismes servant de *médiations vivantes* entre la vérité et le psychisme des gens, mais elle n'a encore trouvé ni le courage ni les moyens d'un tel transfert dans ses pratiques de formation (ibid.); donc, pour le moment, elle se contente de son ouverture à la dimension artistique.

À part ces références, je pourrais classer dans le même principe méthodique des pratiques telles que les *visualisations*, les *méditations informelles*, les *interprétations de rêves*, pratiques dont les participants font un usage maîtrisé ou envers lesquelles ils se montrent plus ou moins ouverts.

7.3.3.5 Valorisation de l'aspect relationnel

Ce principe de méthode résulte directement du caractère holistique de l'autre vision qui nous enseigne que les hommes, en tant qu'entités ontologiques et en commun avec tous les êtres, participent d'une manière absolue à des séries d'ensembles qui entretiennent entre eux des rapports conscients et inconscients. La compréhension relationnelle du réel, selon la perspective de l'autre vision, est différente de celle que décrivent les théories de la sociologie ou de la psychologie sociale. De même, quoiqu'apparemment

opposée à l'individualisme moderne, la vision holistique, bien considérée, pourrait sauver le statut tant de l'individu que de l'ensemble.

Dans l'ensemble, les formateurs qui ont accepté de participer à ma recherche se classent d'eux-mêmes du côté de l'aspect relationnel, sans négliger pour autant l'autre volet du système pédagogique qu'est l'aspect organisationnel. Malgré les critiques adressées à leurs institutions, à l'exception peut-être de Titurel (B, 33-34), les autres acceptent en général leur utilité, tout en souhaitant une révolution (Auguste) qui permettrait, dans les limites du possible, l'intégration des deux aspects (C-19). N'étant pas disposés à accepter des restrictions épistémologiques, les participants aimeraient que leurs institutions leur permettent de travailler sous des conditions convenant à leur approche (petits groupes, liberté dans le choix de méthodes et de médias, évaluation informelle...).

Opérant au sein des institutions universitaires, les interviewés travaillent avec des groupes soit plus nombreux (premier cycle), soit moins nombreux (deuxième-troisième cycle). Auguste ferait exception, car il se limite depuis déjà assez longtemps à la supervision des recherches; pourtant, lui aussi travaille avec des groupes, au sein de séminaires et de colloques auxquels il participe activement en tant que conférencier et animateur. Bien que les méthodes s'accordent sur un principe d'approche personnalisée, pour tous les participants le groupe est un élément essentiel à l'accomplissement des objectifs de formation, puisqu'il constitue, en quelque sorte, une entité à part, disposant d'un *soi* (soi groupal, selon Titurel) qui devient un facteur de formation à côté des deux facteurs du modèle ordinaire (formateur/éducateur – formé/éduqué). La *bipolarité* de ce dernier cède la place à une sorte de *multipolarité* qui embrasse tous les facteurs visibles et invisibles du modèle holistique. La résonance avec tous les éléments (entités ontologiques et rapports) s'exprime bien par le modèle systémique auquel se réfèrent plus ou moins explicitement mes sujets.

Quant à la nature de la relation, les positions des participants convergent aussi sur plus d'un point. Tout d'abord, on doit exclure un type de relation purement psychologique qui s'appuierait sur l'expression exclusive des sentiments empathiques; un devoir relationnel relevant de la morale conventionnelle, ou beaucoup plus d'une éthique purement professionnelle, est aussi à rejeter. Le principe communicationnel de l'autre dimension

montre que de tels modèles de relation s'avèrent insuffisants sinon nuisibles à la communication authentique, qui est la seule vraiment formatrice. Afin de purifier les autres types de relation (psychologique, moral, socioculturel), ne disposant pas encore d'un fondement scientifique comme celui qu'offre aujourd'hui la physique quantique, l'autre vision allait jusqu'au point d'adopter les méthodes négatives (neutralité, non-ingérence, non-expertise...) des traditions. De prime abord, ces méthodes paraissent prôner une sorte d'indifférence ou même d'esquive du formateur devant ses responsabilités; dans le fond, elles voudraient, au moyen de la vertu du détachement, aider à l'établissement d'un vrai régime relationnel où chacun devient le responsable de sa propre formation. Dans un tel régime, le formateur/éducateur n'est plus le maître de la situation, l'expert-autorité, même pas un pédagogue-animateur, mais l'accompagnateur, le facilitateur, le passeur qui, par sa seule présence et par sa seule façon d'être, montre le chemin que l'autre devrait suivre.

C'est sur une autre conception de l'homme que se base le régime relationnel de la dimension métaphysique; cette conception se forme à partir de quelques postulats comme ceux qui suivent:

Les hommes ont en eux toutes les ressources énergétiques dont ils ont besoin pour se développer naturellement eux-mêmes; par conséquent, ils n'ont besoin ni de guides ni de maîtres; mais comme le développement rencontre souvent des obstacles (cf. le volet néguentropique, les blocages de toutes sortes), on doit travailler à l'enlèvement de ces obstacles en aidant les gens, et surtout les jeunes, à cette fin, sans le juger ni les condamner.

La relation est un élément essentiel de l'être lui-même qui est un-pluriel; cette vérité fait de l'aspect relationnel un facteur fondamental de la formation qui doit s'opposer tant aux individualismes et aux égoïsmes outranciers qu'aux nivellements généralistes; le modèle écologique (auto- allo- éco-) est le plus apte à faire comprendre le caractère du relationnisme holistique, dont les valeurs principales sont: partage, appartenance, conservation, coopération.

Relation ne veut pas dire ni hétérocentrisme ni égocentrisme; l'autre, nous ne le rencontrons pas tellement quand nous sortons de nous-mêmes, mais quand nous y

entrons. Bien qu'assez paradoxal, le caractère de ce postulat est bien compréhensible, si l'on pense que seul un homme qui se connaît très bien pourrait aussi connaître l'autre. D'autre part, l'égo que l'on découvre à l'intérieur de soi-même n'est pas l'être limité et singularisé du moi psychologique, mais l'individuel qui agit en tant qu'universel concret (Je, Soi). Je pense que le concept du *centre unificateur interne-externe*, mentionné par Titurel, à la suite de la psychosynthèse, et formulé autrement par les autres participants exprime au mieux le rôle du formateur/éducateur dans un système de relation éducative; il donne la possibilité de renverser les termes de la relation (rapport de pouvoir – pouvoir de rapport), avec la précision qu'il s'agit d'un pouvoir métaphysique, c'est-à-dire d'un *non-pouvoir* qui fait de la relation une valeur écologique ou holistique plutôt qu'une valeur en soi.

L'autre vision apprend au formateur qu'en tant qu'homme il constitue une entité ontologique close et ouverte à la fois, puisqu'il se voit obligé de conjuguer avec tout un réseau de liens et de rapports; la complexité est le propre de l'existence des êtres, et l'éducateur/formateur digne de ce nom, prenant conscience de cette complexité, aide ses étudiants à faire de même, pour leur propre bien et le bien des autres.

En tout cas, je pense qu'on trouve chez tous les participants deux conceptions de l'aspect relationnel, l'une active et affirmative, l'autre passive et négative. Cette dualité se reflète dans le sens même des termes utilisés; d'une part, la pédagogie se définit comme un art d'amour, d'union, de compassion, de don et contre-don, et, d'autre part, en même temps, on parle de neutralité, de non-ingérence dans le cheminement de l'étudiant... Comme raisons de cette attitude, on évoque la confiance au développement naturel de l'autre, le respect du cheminement de l'étudiant, la croyance au fait que la relation pédagogique, comme toute autre relation, d'ailleurs, est une affaire de rapports entre des sujets. Cette apparente opposition entre les deux pédagogies peut être dépassée par l'adoption de ce que Titurel appelle pédagogie de présence, pédagogie ou plutôt andragogie qui, sous divers vocables, est commune à tous les interviewés. Outre le mot présence, autres termes utilisés pour la désignation de cette pédagogie sont: écoute, résonance, communication fréquentielle (*tuning*), regard, «synergisation», attention; à part ce dernier mot qui garde une connotation rationnelle, les autres renvoient au sentir comme moyen par excellence de la relation.

Je n'ai pas fait de références aux textes des analyses à propos de l'aspect relationnel dont il a été question dans cette dernière section (comme je l'ai fait dans les autres cas), parce que le principe en question est à la base d'une série d'attitudes concrètes qui apparaissent dans la pratique, donnant au praticien qui les applique le caractère de l'*autre formateur*. Mais la présentation de ces attitudes, en commun avec celles relevant des autres principes, fera l'objet de la section qui suit.

7.4 L'autre formation et son champ d'application

*Que tu deviennes professeur, savant ou musicien,
aie le respect du sens mais ne t'imagines pas
qu'il s'enseigne.*

Hermann Hesse

Tant l'analyse que la synthèse des données m'avaient convaincu qu'il serait très difficile sinon impossible de faire une modélisation synthétique des pratiques présentées. Dans les analyses individuelles, j'ai donné quelques modélisations séquentielles concernant des unités pédagogiques (cours, interventions et activités concrètes, *stratégies...* décrits dans les récits). J'ai aussi consulté les esquisses de modélisation, développées par les interviewés eux-mêmes dans des textes publiés. Point commun de toutes ces tentatives est la constatation qu'il n'existe pas de principes régulateurs extérieurs à la réalité, telle qu'elle se présente dans chaque situation éducative donnée. Par conséquent, les modèles présentés n'ont qu'une valeur indicative très limitée et demandent un ajustement et un réajustement continuels: chaque fois est une nouvelle fois, comme dit Eudoxe.

La nature de mes données (discours pédagogique des interviewés) m'a obligé à restreindre mon objectif à la compréhension et à la description du sous-système *autre formateur* d'un système pédagogique donné. Même ainsi limitée, la tâche ne saurait être ni mineure ni périphérique mais centrale et fondamentale; car, si l'on doit espérer à une transformation des modèles éducatifs actuels, selon la perspective de l'autre sens, le rôle du formateur devient prioritaire. De cela, je parlerai dans le chapitre suivant. Pour le moment, j'essaierai d'esquisser les traits essentiels de la formation décernée par ce *sous-système* qu'est l'*autre formateur*.

L'exploration de la personne-système de *l'autre formateur* devient possible grâce au fait que *l'autre dimension* (métaphysique/spirituelle) se définit comme une attitude pratique. Certes, dans le cas des participants qui sont des chercheurs en même temps que des enseignants et des formateurs, l'opérationnalisation ne se fait pas seulement d'une manière empirique ou pragmatique, mais se double d'une vraie praxéologie, puisque la formation comme activité éducative constitue le sujet de leur discours tant éducatif (perceptions théoriques) que pédagogique (justification de leurs pratiques). Par conséquent, *l'autre dimension* devient un filtre *perceptuel* (relevant du mot *percept* plutôt que du mot *perception*) qui éclaire les attitudes et les comportements (dispositions intérieures et actes concomitants) dont les interviewés parlent plus ou moins expressément, par rapport aux trois axes reconnus d'un programme de formation: le savoir, le savoir-être et le savoir-faire.

Tous les participants se considèrent comme des formateurs de vocation, donnant, par conséquent, priorité à l'aspect relationnel, sans négliger pour autant les questions théoriques et épistémologiques, puisque la connaissance et son acquisition font toujours partie de leurs objectifs, et même de leurs *desiderata*. Pourtant, le développement de *l'autre dimension* chez l'étudiant ne constitue ni objectif en soi ni partie du contenu de l'activité éducative; les interviewés évitent de développer une pédagogie spéciale de cette dimension, et ils font un usage assez limité et parfois trop circonspect des pratiques spirituelles les plus connues telles que la méditation, la visualisation, le silence, le rêve éveillé. Même s'ils ne cachent pas leur attachement à cette vision qu'ils croient correspondre aux questions fondamentales de toute formation (*former pour quoi et comment*), même s'ils en parlent de plus en plus ouvertement, ils préfèrent garder pour eux cette dimension comme source d'inspiration et de suggestion dans le choix de leurs méthodes pédagogiques et de leurs attitudes concrètes.

Par conséquent, une grande partie sinon la majorité des pratiques de formation des interviewés ne sont pas de tendance métaphysique mais relèvent du domaine psychosocial. Même d'une telle portée, ces pratiques paraissent être importantes, parce qu'elles constituent déjà un modèle alternatif par rapport au paradigme dominant; c'est

pourquoi plusieurs personnes pensent que, recourant à de telles approches, elles ont déjà touché à la limite de *l'autreté* et ne peuvent guère croiser la frontière pour aller *au-delà*. Pourtant, il doit y avoir une différence fondamentale entre l'aspect *psychosocial* et l'aspect *métaphysique* des pratiques, ainsi qu'entre les pédagogies correspondantes. Si je prends, par exemple, un concept comme celui de l'**écoute**, mis en valeur par presque tous les participants, les deux approches se présenteraient ainsi:

A p p r o c h e s		P é d a g o g i e s c o r r e s p o n d a n t e s	
psychosociale	<i>métaphysique</i>	psychosociale	<i>métaphysique</i>
<p><i>Écoute de soi-même</i> comme une sorte de dialogue intérieur (discursif)...</p> <p>et, par alternance,</p> <p><i>écoute de l'autre</i> (étudiant) dans une sorte d'échange ou de dialogue extérieur (verbal).</p>	<p><i>Écoute de soi-même</i> au moyen d'une appréhension globale (conscience élargie)...</p> <p>et, en même temps,</p> <p><i>écoute de l'autre</i> (étudiant), à l'aide de cette même conscience élargie, et au moyen de divers signes intérieurs, verbaux et non-verbaux.</p>	<p>Au sein d'une activité éducative réelle ou simulée, (modules, interventions...), le formateur prépare le cadre, les conditions...</p> <p>et négocie</p> <p>avec ses étudiants leur application, tout en leur concédant des marges plus ou moins larges de participation créative.</p>	<p>À partir d'une situation éducative donnée, au sein d'un programme de formation élaboré selon l'aspect psychosocial, le formateur se connecte à soi-même...</p> <p>et se fie,</p> <p>en commun avec ses étudiants, à une présence supérieure et inconnue qui apporte l'émergence des thèmes, des questions, des réponses...</p>

Tableau 1: Écoute: approche psychosociale et approche *métaphysique*

On pourrait appliquer la même mise au point à propos des principes voisins: attention, discernement (sens du *juste*, selon Aglaé et Marie, vigilance...), présence, intuition, détachement, intériorisation, silence, intégration. Ces principes sont perçus et appliqués d'une manière analogue à travers un nombre assez élevé de micro-pratiques lesquelles, bien que de nature plutôt psychosociale, se transforment finalement en activités de tendance métaphysique. Je renvoie aux analyses elles-mêmes, où, chaque fois qu'il me paraissait utile, je faisais la distinction entre ces deux aspects. Je me limite à transférer

ici la merveilleuse modélisation de la perception de toute situation en classe, proposée par Eudoxe (A-17), comme résultat d'une attitude de visualisation méditative, en vue d'un acte d'intervention, à des fins de contrôle:

modélisation rationnelle <i>(cartésienne)</i>	modélisation heuristique <i>(métaphysique)</i>
<ul style="list-style-type: none"> - voir - estimer (évaluer) - juger - évoquer modèles - choisir - agir - contrôler 	<ul style="list-style-type: none"> - regarder, écouter - se connecter - sentir - attendre - inventer - intervenir - recadrer...

Tableau 2: Modélisation d'une intervention rationnelle et d'une intervention heuristique

De cet exemple, il résulte clairement que, pour les interviewés, l'aspect métaphysique/spirituel, ainsi que chacun le conçoit, ne constitue pas un simple niveau de référence soit logique soit expérientielle, incluant seulement des croyances et des valeurs, comme il arrive souvent avec divers modèles de formation (ceux de P.N.L. et de Hartung, par exemple), mais qu'il est intégré dans la manière dont ils se présentent et opèrent avec leurs groupes.

Il va sans dire que les attitudes concernant les trois modes de *savoir* (savoir-être, savoir, savoir-faire), fonctionnant principalement comme des indicateurs qualitatifs de l'autre formateur, pourraient aussi constituer des objectifs informels, en formation initiale ou en perfectionnement, en tant qu'aptitudes qui devraient figurer parmi les constituants du profil de sortie des étudiants. D'autre part, les attitudes mentionnées sont délibérément redondantes chacune par rapport aux autres, et cela parce que, pour le *savoir de l'être*, beaucoup plus que pour tout autre type de savoir, savoir et faire ou, en d'autres mots, contempler et agir ne sont que les deux faces de la même monnaie. C'est pour cette raison que la vertu de la *cohérence* devient une condition *sine qua non* pour l'application de l'autre formation.

Je pense que les pratiques analysées et commentées dans cette partie de la recherche confirment suffisamment cette exigence de cohérence et d'authenticité.

7.5 Premier bilan synthétique et conclusions partielles

Au risque de miner, de mes propres mains, les efforts d'analyse et de synthèse précédents, je résume, d'une manière qui pourrait paraître très simpliste, en disant que *l'autre dimension* (métaphysique/spirituelle) se révèle dans le choix que fait le formateur de travailler avec ses étudiants non pas pour leur faire acquérir davantage de connaissances, mais pour les aider à **développer** leur personne. Pour ce faire, l'autre formateur s'axe davantage sur lui-même, montrant ainsi aux étudiants qu'eux aussi doivent se prendre en charge et intégrer ce qui fait partie de leur propre expérience.

Cette position conduit raisonnablement à la question: à quoi pense-t-on quand on parle de **développement de la personne**? Tout le monde sait qu'il existe plusieurs approches fondées sur des théories diverses et se vantant chacune de sa capacité de faire valoir les traits positifs de la personne. Or, dans le cas de l'autre formation, aucun développement n'est authentique et profitable s'il ne s'appuie sur les profondeurs de l'être de la personne. Renvoyée à ce niveau, la question concernerait alors le statut et la valeur de ce qu'on appelle un *au-delà de la personne*.

J'ai pu assez facilement constater que tous les participants souscrivent à **la dimension transpersonnelle de la personne**. Cette approche leur paraît prioritaire et presque impérative, puisqu'elle a résulté d'une **crise existentielle**, personnelle et professionnelle, qu'ils ont vécue, de manière parfois déchirante, au cours de leur propre cheminement. Ils en sont sortis enrichis et transformés, c'est pourquoi ils sont disposés à en témoigner et à condamner, sans aucun sentiment de culpabilité, les idoles de la science moderne qu'ils avaient d'ailleurs servies auparavant presque aveuglement.

Si la crise a joué un rôle central dans le cheminement des interviewés, c'est parce qu'elle leur a montré qu'il existe quelque chose d'irréductible à l'intérieur d'eux-mêmes, avec qui ils devraient dialoguer constamment dans leurs tâches de penser et de vivre, d'agir et d'enseigner. Faire semblant d'ignorer **la présence de cette autre chose** serait fermer les yeux devant la certitude la plus évidente et la plus intime.

Cette même certitude paraît extrêmement fragile, puisqu'on ne peut pas la définir exactement, ni affirmer que cette chose si intime est de telle ou de telle nature. Comme Titrel l'a dit, vouloir la déterminer serait la réduire et la diminuer; il faudrait seulement se fier à elle, en dépit des hésitations du savoir rationnel qui veut tout enfermer dans les limites de ses opérations logiques.

Bien entendu, mes participants ne sont pas sans savoir qu'opérant dans le domaine de la formation des adultes et, plus particulièrement auprès des enseignants, ils doivent considérer les questions de la production et de la transmission des savoirs comme l'objectif principal de leur tâche. Mais ils savent aussi que cet objectif s'atteint d'une manière beaucoup plus efficace et intéressante, si l'on conjugue connaissance et sens, et si l'on met dans le jeu le niveau conscientiel, entendu selon la notion de la conscience élargie et profonde.

En commun avec Hesse, mis en exergue, les interviewés savent que **le sens ne s'enseigne pas**; il pourrait seulement déborder de l'être des personnes qui le véhiculent et toucher les gens disposés à le recevoir. **L'approche systémique** nous aide à visualiser le rôle de l'autre vision dans la formation, en montrant comment tout élément de pratique renvoie à un point de profondeur et vice versa. Postulats et axiomes deviennent autant de principes méthodiques s'investissant à leur tour dans des attitudes concrètes et des techniques d'envergure optimale. Les exemples que j'ai repérés dans les analyses et présentés dans le chapitre qui s'achève ici montrent, j'espère, que le monde de l'autre formateur auquel aspirent mes interviewés est un monde transparent, ouvert, libre, pragmatique et opérationnel, parce que, résonnant dans les profondeurs, il rend compte de la complexité de l'être.

Il est temps de passer de ce modèle réel, esquissé à travers les exemples présentés, au modèle référentiel de l'autre formateur, modèle constituant l'objet principal du chapitre qui suit et qui va clore l'ensemble de la recherche.

8 Au-delà des récits... au-delà des pratiques... ou... deuxième niveau de synthèse et discussion

Il y a toujours mieux à faire que ne rien faire.

Paul Claudel

8.1. Retour au questionnement de la recherche

Je rappelle que les motifs qui m'ont conduit à entreprendre cette recherche portaient sur le fait que l'éducation actuelle traverse une crise sans précédent. Cette constatation, que je personnalisais de plus en plus, au fur et à mesure que je touchais à la fin de ma carrière d'enseignant, me poussait à vouloir chercher s'il existe une volonté restauratrice de la crise dont tout le monde parle, ou si l'on croit qu'il n'y a aucune possibilité de s'en sortir. Au cours de la recherche, l'interrogation s'est cristallisée dans ma question, qui faisait écho à l'hypothèse suivante: avec une autre approche, définie à l'avance de tendance *métaphysique*, l'éducation pourrait surmonter ses difficultés actuelles.

Pour mener à bien l'exploration de la question, j'ai entrepris deux opérations parallèles, l'une théorique, l'autre pratique, opérations présentées respectivement dans la première et la deuxième partie de ce travail. Sans forcer de trop près les choses, je pourrais dire que les deux explorations convergent sur quelques points communs.

Au plan diagnostique, théoriciens et praticiens s'accorderaient bien pour conclure que l'adaptation incontestable des effectifs éducatifs (objectifs, contenus, méthodes d'enseignement et de recherche) aux exigences d'une société régie par les lois du marché se trouve à l'origine de la crise actuelle. La crise ne concernerait donc pas exclusivement l'éducation (bien que celle-ci serve très souvent de *bouc émissaire*), mais la société tout entière. Par conséquent, le dépassement des difficultés sollicite des interventions globales et non locales.

En ce qui concerne le plan dit *thérapeutique*, les solutions proposées, ou même éprouvées visent l'ensemble du système social dont le système éducatif constitue un paramètre essentiel. Ainsi, les discussions menées et les propositions formulées actuellement tendent à ramener la question de l'avenir de l'éducation aux fondements de

cette action sociale, fondements qu'on avait oubliés au profit de paramètres plutôt secondaires (organisationnels, méthodologiques, opérants, techniques...). C'est sur ce point de retour au fondamental que se rencontrent donc les tentatives les plus sérieuses des réformes éducatives; celles-ci se réfèrent à la qualité de la formation dispensée, qualité qui viserait ses finalités, ses contenus, ses moyens, ses résultats.

Les deux explorations ci-dessus, la théorique et l'empirique, menées concurremment, ont eu un retentissement important dans mon évolution de sujet en recherche, comme je l'ai déjà indiqué plusieurs fois. Ce retentissement fait l'objet de la dernière section de ce chapitre final, où je fais le bilan postcognitif de mes *apprentissages* ainsi que le récit de mes transformations personnelles.

8.2 Des approches qui montrent le chemin

Tout au long des pages précédentes, à l'occasion soit de l'établissement de ma problématique et du cadre théorique, soit de la présentation de mes données, je me suis référé aux solutions les plus concurrentes aujourd'hui, à leur contribution ainsi qu'à leurs limites. Dans les lignes qui suivent, je reviendrai sur ces propositions afin d'évaluer leurs applications, avant de présenter, d'une manière plus globale, le système de *l'autre formation* comme modèle non seulement réel parce que déjà pratiqué, selon les résultats de ma recherche, mais aussi référentiel, c'est-à-dire en tant qu'idéal qu'on pourrait proposer pour une éventuelle sortie de l'impasse.

Parmi les théories générales et les courants de pensée qui affluent aujourd'hui dans le paysage éducatif, on peut discerner trois grandes visions qui se montrent conscientes des impasses dans lesquels s'est enfermé le monde des sciences de l'éducation par son choix d'une épistémologie rationaliste, positiviste et mécaniste. Les courants dont je parle sont la rationalité critique, la tendance personnaliste/humaniste et la pensée postmoderniste. Les points communs de ces trois théories sont leur caractère transdisciplinaire ainsi qu'un esprit plutôt relativiste qui se reflète dans la conviction qu'on ne peut plus parler de solutions globales et de modèles établis une fois pour toutes. À l'occasion de mes lectures, j'ai pu constater que ces visions éducatives s'efforcent de répondre d'une manière sérieuse et responsable aux exigences d'un renouveau éducatif.

Cependant, tout en appréciant les mérites de ces approches, à l'aide des participants et de quelques auteurs déjà cités, je prenais conscience des limites dont elles souffrent, dans la mesure où elles ne s'aventurent pas à envisager la perspective de *l'autre sens*. Ainsi, l'impression finale que me donnent les courants en question est plutôt négative, ce que laissent entendre les titres introduisant les sections suivantes.

8.2.1 La rationalité critique et ses limites

On sait que l'esprit dit rationnel exprime une confiance sans réserve à la raison humaine laquelle, par ses aptitudes démonstratives, paraît être le seul moyen dont nous disposons pour l'appréhension du monde. Pourtant, après les révisions et les mises en garde apportées par la science même sur la portée et l'étendue de ses propres opérations, on assiste aujourd'hui à un effort transdisciplinaire qui vise la redéfinition de la rationalité. Les représentants les plus connus de cette tendance de renouveau sont Morin, Serres, Atlan, Simon, Feyerabend, Attali.

Tous ces penseurs se rencontrent sur la constatation qu'après l'avènement du nouveau paradigme scientifique, le sens du rationalisme n'est plus le même. Ainsi, comme l'écrit Van Vlasselaer (1995), la science commence à retrouver sa vocation d'antan, *qui était de nous faire comprendre la réalité* (p. 77-78). Le théorique redevient anthropomorphique, le réel se dévoile dans son infinité complexe, ce qui oblige la recherche scientifique de prendre en considération d'autres paramètres tels que le sens et les croyances. Les explorations transdisciplinaires et synthétiques remplacent peu à peu les approches analytiques, réductionnistes et compartimentées. À ces remarques, je pourrais ajouter une autre concernant la règle de l'épistémologie moderne selon laquelle le sujet observant ne peut pas, en même temps, être un sujet observé. Or, ce principe fondamental n'est plus tenu pour infaillible, car le statut du sujet (auto)observé ne se voit pas exclu du processus de connaître; seules la qualité de l'observation, la rigueur et la vigueur de l'attention lui sont constamment recommandées.

En tout cas, grâce au nouvel esprit scientifique, nous sommes maintenant en mesure d'échapper aux dangers d'une *technologisation* et d'une rationalisation excessives et généralisées, qui constituent la barbarie de notre société, selon Barbier (1997). L'ouverture à l'imaginaire, l'acceptation de la complémentarité de la science et de l'art,

le pluralisme des approches, la logique de *tiers systèmes*, la reconnaissance de la responsabilité personnelle dans l'acquisition ou la construction de la connaissance, le savoir expérientiel, le *personal knowledge* de Polanyi, la cognition *enactive* de Varela, sont devenus des notions-carrefours pour la compréhension actuelle du réel, amenant avec elles une multiplicité de langages et de stratégies indirectes. Ainsi, avec Serres (1992), on peut dire que de nos jours *l'oblique a conquis le général; l'universel niche dans le singulier* (p. 287).

Dans le monde de l'éducation, la vision du rationalisme classique, de couleur positiviste, se reflète dans ce qu'Eudoxe appelle l'*aspect instrumentaliste*. Cultivé respectueusement dans nos universités, cet esprit est devenu le modèle à reproduire dans tous les niveaux du système éducatif; il paraît encore dominant au sein des sciences de l'éducation qui, en commun avec les autres sciences humaines, se sentent deux fois redevables à cet esprit auquel elles pensent devoir leurs assises scientifiques. Pourtant, comme j'ai mentionné dans le récit des lectures, on trouve quelques indices annonciateurs d'un renouveau au sein des sciences de l'éducation, à la suite des changements opérés dans les contextes plus vastes que je viens d'énumérer. Beaucoup de pratiques éducatives de mes participants ainsi que d'autres théoriciens/praticiens mentionnés ici et là relèvent exactement de cette nouvelle perspective qui, au dire de Noël (1997), n'a pas besoin de principes régulateurs extérieurs, mais d'un *espace-temps* pour *remettre les choses en place* (p. 51). Lengrand (1977) pense qu'une telle remise en place ne peut pas être effectuée par l'homme *de la réponse*, qu'est le scientifique d'autrefois, mais par l'homme *de la question*, auquel aspire la science nouvelle:

L'homme de la question est l'homme de la dialectique, c'est-à-dire de l'approche scientifique et poétique. Il a pris conscience que la logique n'est qu'un des aspects – certes important, mais relatif – de la perception que chacun peut avoir de ce monde. Pour lui, saisir la réalité de l'univers, le connaître scientifiquement, dialectiquement, c'est appréhender chaque objet de l'expérience non seulement dans sa diversité, mais dans son changement: le monde changeant et soi-même changeant (p. 72).

Sans aucun doute, de tels propos montrent un recul de la pensée pédagogique classique, puisqu'ils tendent à lier l'atteinte des objectifs éducatifs et la maîtrise de connaissances au développement parallèle de l'apprenant et de l'apprenant. L'expertise n'est plus propriété de la conscience objective, comme le soutient le paradigme positiviste, mais elle devient l'affaire d'un contexte plus large, d'un *point de nulle part*, selon le titre du

livre de Nagel (1986), déjà cité, donc d'un contexte qui rend compte tant du monde objectif hors de nous que du monde subjectif en nous. Comme l'écrit Gusdorf (1991, t. I), il devient de plus en plus vital aujourd'hui de vouloir échapper aux appas non seulement du positivisme logique mais d'autres théories aussi, tels l'idéologie marxiste ou freudienne, le structuralisme, le physicalisme et l'épistémologie génétique, lesquelles *s'accordent pour proclamer que la subjectivité humaine n'est qu'un aspect subalterne et négligeable de l'expérience, qui doit se définir en termes d'objectivité, sans faire acception des personnes* (p. 83). Bien sûr, on sait que les discours éducatifs et pédagogiques actuels s'inspirent toujours de telles théories; c'est pourquoi, toute proposition qui fait une place au sujet vivant et sentant renvoie *ipso facto* à une autre approche.

La seule réticence qu'on pourrait formuler à propos de la nouvelle rationalité concernerait son caractère immanentiste qui exclut toute perspective de transcendance dans la constitution des savoirs et l'appréhension du réel. Même quand on se réclame, par exemple, de l'approche systémique pour affirmer que le sens de l'ensemble ne s'inscrit jamais tel quel dans cet ensemble, on n'accepte pas ce sens comme une absence qui fonde la réalité du système donné. Ainsi, quand ils ont à choisir entre transcendance et immanence, la plupart des représentants de la rationalité nouvelle optent pour la deuxième; la transcendance leur apparaît comme quelque chose de métaphysique ou de spirituel; c'est pourquoi, même s'ils n'osent la qualifier de courant obscurantiste, ils se montrent pourtant extrêmement réticents. D'autre part, la notion de l'immanence visée par ce courant de pensée n'est pas toujours comprise selon les termes d'une spiritualité profonde telle que la suggère Jullien (1993) dans ses *figures de l'immanence*. En tout cas, plusieurs savants et penseurs de la tendance dont je parle ici paraissent peu disposés à accepter une source transparente du savoir, au-delà du niveau de l'ego mental, au-dessus, ou plutôt au-dessous de *ce qui se tait*, selon l'expression du poète Péguy.

J'ai l'impression que les maîtres-muets, dont parle le poète, ou les maîtres-aveugles, mentionnés plus haut, ne font pas défaut, aujourd'hui, dans les sciences humaines en général, et dans les sciences de l'éducation en particulier; mes participants sont là pour en témoigner. La spiritualité constitue un paramètre essentiel de la pensée éducative actuelle, souligne Ardoino, un théoricien quand même assez réticent, selon Barbier

(1997), à une perspective mystique ou à un idéalisme métaphysique, qui pourtant affirme que *la réintégration d'une dimension spirituelle, de préoccupations métaphysiques ou théologiques, dans un tel ensemble est tout aussi importante* (p. 209). La remarque vaudrait aussi, d'après Barbier (ibid.), pour Reboul (1989) qui, dans la deuxième édition révisée de sa *Philosophie de l'éducation*, fait une place considérable aux rapports entre l'éducation et le sacré.

8.2.2 La thèse humaniste et ses lacunes

L'humanisme, courant de pensée qui met en valeur la personne humaine et son développement, va de pair avec l'évolution de l'éducation elle-même, c'est pourquoi il figure toujours parmi les finalités et les objectifs éducatifs. Étant donné le caractère évolutif du concept de référence (homme), on n'a pas affaire à une théorie humaniste diachronique et permanente, mais à plusieurs théories, lesquelles expriment chacune l'esprit de leur époque, de même que leurs choix idéologiques, politiques... Ainsi, à côté de ce qu'on appelle humanisme classique ou traditionnel, et qui continue d'exprimer plus ou moins fidèlement le contenu qu'avait le terme à l'âge de sa création (Renaissance), on parle aujourd'hui d'une série d'humanismes, d'origine philosophique et idéologique telle que matérialiste/marxiste, existentialiste (athée et chrétienne), personnaliste, psychologique, psychanalytique, technologique. Châtelet (1972) a fait une présentation critique de certains de ces humanismes; pour ma part, au cours de ma dernière scolarité universitaire, j'ai essayé de faire une mise au point analogue, avant de développer ce que, à la suite de Vallin (1977), j'ai appelé *humanisme métaphysique* (p. 170). Bien entendu, il ne s'agissait que d'une ébauche, d'une première approche qui se vantait des excuses d'un simple devoir; mais il va sans dire que j'aimerais y revenir un jour, parce que c'est un sujet qui me tient toujours à cœur, car, comme le disent très judicieusement Elias et Merriam (1983), *en tant que philosophie, l'humanisme est aussi moderne que le vingtième siècle et aussi vieux que la civilisation* (p. 111).

Ces auteurs remarquent que l'humanisme classique limitait les objectifs de l'éducation au développement intellectuel qu'apportait l'étude de certaines disciplines académiques (ibid., p. 56). Suchodolski (1960) lie cet humanisme à ce qu'il appelle la pédagogie de l'essence, opposée à une pédagogie de l'existence. Pour sa part, Artaud (1989) soutient que l'humanisme traditionnel s'adapte bien aux pédagogies dites normatives, telles les

théories sociologiques et anthropologiques, celles aussi du comportement, du modelage... La socialisation et l'acculturation sont les prolongements naturels de cet idéal humaniste, mais, puisque cette finalité a été poursuivie par des méthodes plutôt directives et autoritaires, l'encadrement pédagogique qui en résulte ne laisse pas beaucoup de place à la présence de l'apprenant. À cette situation est venu remédier un autre courant humaniste, d'origine psychologique cette fois; il s'agit de ladite psychologie humaniste (Rogers, Maslow) qui a exercé une grande influence sur les théories éducatives contemporaines, surtout en Amérique (May, Bugenthal, Kneller, Craig), mais aussi en Europe, en France précisément, où le modèle rogorien a été repris par de Peretti et Hameline. On a même un exemple d'application complète de cette approche dans un programme de formation des enseignants en enseignement des langues¹. Les concepts les plus importants de la méthode thérapeutique de Rogers, sont ceux de la congruence, de l'empathie, de l'estime de soi, de la créativité, de la facilitation de la personne dans son processus d'apprentissage ou de thérapie. Je n'entrerai pas dans la définition de ces termes, ni dans une discussion à propos d'eux, parce que je les considère largement connus.

Ce courant humaniste, caractérisé par Postic (1979) comme un *passage de la médiation intellectuelle à la médiation affective* (p. 69) n'a pas pu renouveler les recherches et les pratiques éducatives; Koch, cité par Laferrière (1985), pense que cette psychologie à fondements *existentiels-phénoménologiques* (p. 112) a été d'une grande assistance, dans le champ de l'éducation, surtout à cause de son aspect expérientiel; cependant, dans l'ensemble, elle a été source de confusions plutôt que d'aide, à cause du caractère vague de ses concepts, caractère reflété dans l'imprécision et l'«invérifiabilité» de ses approches méthodiques. Maslow, un des fondateurs de ce courant, avait remarqué ses lacunes, quand il proposait son remplacement par la psychologie transpersonnelle:

Je considère la psychologie humaniste, troisième force de la psychologie, comme jouant un rôle de transition, de préparation pour une quatrième force, encore plus «haute», transpersonnelle, centrée sur le cosmos plutôt que sur les besoins et intérêts de l'homme, allant par-delà l'identité humaine, l'actualisation de soi et d'autres reliées (p. iii-iv)².

¹ Gilbert Dalgarian, 1983.

² Dans R. N. Walsh et F. E. Vaughan (1984).

De cette citation, on peut déduire que la psychologie humaniste s'est arrêtée à mi-chemin, parce qu'elle n'avait pas inclus la dimension spirituelle dans sa grille conceptuelle. Le plus curieux dans l'évolution de ce courant de pensée est le fait qu'ayant débuté par un effort de restauration de la personne, du sujet éclipsé au sein des théories contre-humanistes contemporaines (béhaviorisme, gestaltisme, positivisme logique, structuralisme...), la psychologie humaniste a fini par accepter un dépassement, et même une abolition de la personne dans le transpersonnel. J'ai déjà parlé de cet apparent paradoxe de la personne qui se sauve en se perdant, et j'y reviendrai un peu plus loin, quand je résumerai les caractéristiques de l'autre formation. Pour le moment, je rappelle que le courant humaniste se replace au sein de certains mouvements telle la nouvelle rationalité, que j'ai présentée dans la section précédente, la pensée *existentielle* de Heidegger, projetée en théorie de formation par Honoré et Fabre, et le renouveau psychanalytique (Enriquez, Cifali...). Tous ces courants de pensée, avec, bien entendu, des termes qui leur sont propres, essaient de redéfinir l'essence et l'existence de l'homme actuel en dehors des classifications traditionnelles, au-delà des réalisations quotidiennes, au bout d'un horizon où, selon Heidegger (1966/1976), commence à poindre la perspective de l'être comme *force tranquille du possible*.

8.2.3 L'hypothèse postmoderniste et ses impasses

Il est bien connu que, pour plusieurs penseurs contemporains, ni la rationalité moderne ni l'humanisme renouvelé n'ont pu aider les sociétés actuelles à sortir de la crise dans laquelle elles se sont trouvées, après les transformations qu'elles ont subies depuis l'avènement de l'âge postindustriel. Le postmodernisme est exactement ce courant de pensée qui dénonce les erreurs et les lacunes du modernisme, montrant, en même temps, que les solutions sollicitées devraient être absolument radicales. D'origine philosophique, la pensée postmoderniste s'est avérée une réflexion critique sur les modes de production et de transmission des savoirs ainsi que sur les relations entre les savoirs et les pouvoirs qui sont en jeu dans les sociétés contemporaines. Foucault, Derrida, Lyotard, Bauman, Touraine et Baudrillard sont les représentants les plus connus de ce courant, dont l'esprit a conquis plusieurs champs disciplinaires.

L'impact du postmodernisme sur les sciences de l'éducation est encore très limité, mais on dispose déjà de quelques livres qui essaient de comprendre la crise de l'éducation à la

lumière de cette approche. Ainsi, Aronowitz et Giroux (1991) croient que le *paradigme postmoderniste* constitue une base pour discuter de la crise de l'éducation actuelle. Allant un peu plus loin, Spanos (1993) soutient qu'on se trouve déjà devant la fin de l'éducation, et que la seule voie qui reste est celle d'un *posthumanisme*. Enfin, Usher et Edwards (1994) explorent le sens que peuvent avoir les principaux concepts du courant à l'étude pour les théories et les pratiques éducatives, au sein d'une pédagogie que les auteurs appellent critique.

L'axe central de la pensée postmoderne est l'incrédulité de l'homme contemporain à l'égard des grandes visions, des *métarécits*, d'après Lyotard (1979), qui ont servi de base pour les savoirs scientifiques et leur transformation en types de pouvoir au sein des sociétés postindustrielles. Aronowitz et Giroux (1991) se réfèrent exactement au rejet postmoderniste des grands systèmes narratifs/métaphysiques et de toute autre forme de pensée totalisatrice; cette légitimation sécurisante est remplacée par un paysage de diversité, de localité, de spécificité et de contingence. Il va sans dire que, sur ce point, le courant en question s'inspire du principe de l'incertitude, prôné par la science contemporaine (Gödel, Heisenberg, physique quantique), principe que le postmodernisme transfère dans les sciences sociales. Pour ces dernières, l'étoffe du réel n'est autre que celle du discours, c'est donc la consistance langagière qui devient l'objet de l'effort de dissolution. Comme l'écrit Lyotard (1979), la vision de la société postmoderne *relève moins d'une anthropologie newtonienne (structuralisme, théorie des systèmes), et davantage d'une pragmatique des particules langagières* (p. 8). Quoi qu'il en soit, il paraît certain que le réel physique et le réel social font preuve d'une énorme effectivité des rapports et des pouvoirs; c'est pourquoi, remarque le philosophe cité, il ne faudrait pas croire que le savoir postmoderne est un simple instrument des pouvoirs; au contraire, dit-il, *il raffine notre sensibilité aux différences et renforce notre capacité de supporter l'incommensurable. Lui-même ne trouve pas sa raison dans l'homologie des experts, mais dans la paralogie des inventeurs* (ibid., p. 8-9).

Le *droit à la différence*, découlant de cette reconnaissance du *paralogique*, a d'abord été la pointe de l'épée que les penseurs postmodernistes ont voulu enfoncer dans les flancs du savoir-pouvoir des professeurs de l'enseignement supérieur, ainsi que du savoir

institué, en général. La libération du savoir devient une libération du désir pour des auteurs tels que Lacan, Deleuze et Guattari, qui, combinant pensée philosophique, nouvelle science et psychanalyse, prônent les mérites d'une recherche des instabilités constantes. Contredisant le précepte de l'homogénéité de méthodes, cette position constitue une alternative aux formalismes officiels, et cette révolution, bien que restreinte au début aux questions méthodologiques, s'est élargie à tous les aspects, valeurs et faits de l'existence de nos sociétés. En ce qui concerne plus précisément l'éducation, les défenseurs de la solution postmoderne que j'ai cités plus haut pensent que l'hétérogénéité proposée par ce courant de pensée correspond mieux que les autres courants (modernisme, humanisme) aux exigences des gens d'aujourd'hui. Giroux (1992) parle d'une *pédagogie des limites (border pedagogy, p. 28)* dont nous avons besoin, parce qu'elle accepte la notion de la différence comme élément qualitatif de la vie démocratique; une telle pédagogie non seulement présuppose une instabilité et un changement constants des frontières, mais elle mine et redistribue (*reterritorialize*) l'espace des diverses configurations de pouvoir, de savoir et de culture. Enfin, ce modèle de pédagogie souple et flexible peut combiner, de façon créative, les temps des scolarités formelles et informelles pour le bien des individus et des sociétés.

Décloisonnement, interdisciplinarité et transdisciplinarité, désinstitutionnalisation, régénération et relégitimation des savoirs jadis considérés non valables (savoirs expérimentiels, professionnels, etc.), valorisation du statut du sujet sont les conséquences les plus importantes de la projection de la pensée postmoderne dans le monde des sciences de l'éducation. Usher et Edwards (1994) pensent, par exemple, que le modèle du praticien réflexif, avancé par Argyris et Schön, est essentiellement une contestation du principe de la *rationalité technique* qui constitue l'épistémologie dominante de la pratique éducative. On sait très bien que le résultat de cette position épistémologique a été la transformation de l'acte éducatif/pédagogique en une *action sans acteur*, en une opération de pilote automatique. Ainsi, comme l'écrit St-Arnaud (1992), l'éducateur d'aujourd'hui se trouve devant un dilemme:

On observe deux types de réactions lorsqu'un professionnel atteint le plafond des modèles connus: ou bien il limite ses aspirations à celles d'un bon technicien et apprend à vivre avec un taux d'échecs raisonnable; ou bien il accepte d'innover, il prend des risques, il expérimente de nouvelles façons de faire, souvent interdites par les modèles inscrits dans le «surmoi

professionnel» qu'il a développé à l'école; il commence à inventer son propre modèle d'intervention (p. 111).

Il semble absolument normal de penser que le postulat du *retour de l'acteur*, avancé par un penseur postmoderne comme Touraine (1984), correspond parfaitement au modèle du praticien réflexif qui choisit la deuxième des réactions citées.

Action réfléchie et consciente ou non réfléchie et inconsciente? La question paraît inévitable quand on adopte le point de vue de la psychanalyse postmoderne et poststructuraliste (Lacan, Foucault). Retour de l'acteur signifie retour du sujet, certainement pas du sujet rationnel, de *ce sujet déporté, décalé irrémédiablement de lui-même, plus étranger à soi qu'une conscience à une autre*¹, dont la philosophie cartésienne nous a dotés, mais d'un sujet qui contracte toutes les couches du conscient et de l'inconscient. Comme on sait, le sujet lacanien/foucauldien se dit *décentré* par rapport aux systèmes ou aux structures qui le modèlent. Pourtant, il n'est pas un sujet au sens existentiel du terme, mais plutôt un *non-sujet* impersonnel, puisqu'il se ressource aux profondeurs de son être, où les éléments personnels et identitaires perdent leur prépondérance au profit des espaces plus larges, et jusqu'alors inconnus. Cette conception du sujet est d'une grande importance pour l'éducation, comme Usher et Edwards (1994) le remarquent. Dans un même sens, Resweber (1986) écrit:

Les pédagogies nouvelles ne conçoivent pas le sujet en dehors de l'acte de son expression, du déploiement de son pouvoir et de son ouverture à la relation... Le sujet est le sujet de l'inconscient... Éduquer n'est pas créer des réflexes ni des habitudes, ni même développer des aptitudes en fonction de la demande ou de la commande: c'est produire de l'inconscient, transformer le savoir en non-savoir, c'est-à-dire en une capacité de produire du savoir-faire (p. 83-84).

Plusieurs auteurs ainsi que les participants à la recherche croient que la promotion de la thèse du sujet pourrait aider à nuancer la radicalisation dont souffrent les institutions académiques; plus qu'un postulat épistémologique et méthodologique, l'affaire paraît constituer un besoin éthique, bien entendu, non pas en tant qu'obligation morale imposée de l'extérieur, mais en tant que suggestion venant de l'intérieur. *Devenir sujet*, écrit encore Resweber (1986), c'est passer

de la demande de l'amour ou de savoir qui, d'elle-même, est indéfinie, puisqu'elle présuppose son objet, au désir qui, étant sans objet, prend appui sur ceux qui s'imposent à lui comme des prétextes,

¹ Roger-Pol Droit, 1975.

des occasions ou des résistances. Ce passage qui définit tout le travail pédagogique s'effectue grâce à une négociation des limites existantes ou grâce à une définition de nouvelles limites (p. 86).

Ce postulat éthique constituerait, selon Cifali (1986), encore une contribution de la psychanalyse aux discours et aux pratiques éducatifs/pédagogiques actuels, à côté de celles de critique, de repérage conceptuel et d'épistémologie. La question serait de savoir si la psychanalyse, même de l'ère postmoderne, pourrait satisfaire aux exigences et sollicitations éthiques de nos contemporains. L'auteure croit qu'un dialogue avec les philosophes est plus que nécessaire, si l'on veut *qu'une théorie du sujet soit obtenue, pour éviter aux pédagogues d'être happés par de nouveaux impératifs moraux* (p. 161). Cifali se réfère à Laruelle et à son idée d'un *Inenseignable* en tant que fondement de l'acte pédagogique qui, autrement, serait ce qu'il paraît être d'ordinaire, c'est-à-dire un métier impossible ou un *ratage récurrent*. Elle remarque qu'une telle position ne serait pas soutenable si un auteur comme Derrida n'avait pas parlé de *l'incalculable*, d'une altérité absolue, *tout en se méfiant de l'éthique* (ibid.).

J'ai l'impression que la dernière remarque de l'auteure touche au *talon d'Achille* de la pensée postmoderne, le point qui a attiré la plupart des critiques. Il est connu que, malgré sa contribution à la destruction des diverses idoles de la modernité, le post-modernisme n'a finalement pas pu sortir des limites de cette dernière, pour devenir une proposition vraiment alternative; il est resté prisonnier du royaume du discours, des savoirs et des pouvoirs qui en découlent; d'où, pense-t-on, la nécessité de parler de déstructuration plutôt que de déconstruction. En tout cas, la pensée postmoderne s'est voulue l'ennemi juré du savoir unifié, scientifique et philosophique, confondant probablement unité et univocité; ainsi, elle a finalement exclu de son champ de réflexion la possibilité de l'existence d'une unité plurielle, comme celle que j'ai déjà décrite dans le cadre théorique. Son aversion pour la métaphysique classique (dont la phénoménologie husserlienne, selon Derrida, constituerait la dernière version en date) l'a conduite à rejeter les perspectives métaphysiques qui se déclarent, elles aussi, contre toute idée de systématisation oppressive et totalisatrice; l'idée qu'elle se fait du sujet n'est pas qu'une abstraction sur le *Homo sapiens sapiens*. La pensée postmoderne se prive ainsi non seulement des richesses du *je* existentiel mais aussi des richesses de l'individuation jungienne, par exemple. Enfin, la pulvérisation de l'Universel opérée par la pensée postmoderne nous a certes libérés de beaucoup de totalisations dogmatiques, mais prise à

la lettre, elle pourrait amener beaucoup de gens – et elle les y a vraiment amenés – à un relativisme maladif qui n'est point différent du pur nihilisme. C'est ainsi qu'on a abouti à cet esprit *aperspectival* dénoncé par Gebser, à cette *folie aperspective* d'une logique-visionnaire qui, selon Wilber (1997) *additionne toutes les diverses perspectives et par conséquent n'en privilégie automatiquement aucune... Mais lorsque vous commencez à prendre en compte les différentes perspectives, cela devient très étourdissant, très aperspectif, très désorientant* (p. 258-259).

Wilber se range parmi ceux qui n'acceptent pas que toute la pensée postmoderne est relativiste et *aperspective*; l'effcience destructive, dont elle fait preuve, ne vise qu'une vision plate et homogénéisée du monde ainsi qu'une adhésion dogmatique à des certitudes scientifiques et philosophiques. Mais verser dans le pur relativisme et croire qu'il n'existe ni meilleur ni pire, c'est aussi dangereux et paralysant que le dogmatisme le plus inflexible; par conséquent, conclut l'auteur, l'espace *aperspectif signifie simplement que l'Esprit regarde le monde à partir de perspectives infiniment merveilleuses; cela ne signifie pas qu'il soit devenu aveugle en cours de route. C'est simplement un décentrage de plus, une transcendance de plus, une autre spirale dans l'évolution contre l'égo-centrisme* (p. 259). S'il en est ainsi, on pourrait, avec Wilber, voir un rôle de catalyseur dans la dissolution postmoderne qui paraît alors être un moyen de passage vers le transpersonnel et le spirituel. Une telle interprétation paraît acceptable, non seulement parce qu'elle se confirme par des rapprochements analogues déjà mentionnés, mais aussi parce qu'elle semble s'appuyer sur les textes des représentants les plus notoires du postmodernisme tels que Derrida, Foucault et Lyotard. Des concepts tels que l'*incalculable* (Derrida), les *expériences-limites* (Foucault), l'*incommensurable* (Lyotard) rejoignent ceux de l'*inapparent* (Heidegger) et de l'*indicible* (Wittgenstein), dans un contexte de sens mystique.

À l'issue de cette section, je pourrais conclure que la liberté *aperspective*, dont nous parle Wilber, représente un nouvel esprit scientifique ouvert et disposé à suivre un conseil celui de Shen Fu, cité par Van Vlasselaer (1995): *Au milieu d'un vaste espace n'avoir qu'un petit horizon, au milieu d'un petit espace en voir un grand; au milieu du vide le plein, au milieu du plein le vide; tantôt caché et tantôt à découvert, tantôt aisément perceptible et tantôt profondément enfoui* (p. 75).

J'ai donné, il me semble, assez de raisons justifiant ma propre position ainsi que celle des participants, qui voient dans l'hypothèse de l'autre formation des moyens plus rassurants que ceux avancés par les trois théories présentées. Ces moyens pourraient aider les gens d'aujourd'hui à sortir des impasses dans lesquels la pensée moderne et postmoderne les a enfermés.

8.3 Des tendances qui mènent quelque part

En effet, de tout ce qui a été dit, il résulte que, pour le dépassement de la crise actuelle, ni le renouveau épistémologique, ni la valorisation excessive de la relation pédagogique, ni la simple réforme des structures soutenant les savoirs-pouvoirs universitaires ne suffiraient. Se heurtant à leurs propres limites, rationalisme et humanisme modernes et postmodernes posent d'eux-mêmes le postulat d'une *autre chose*, d'un facteur fondamental. Comme Honoré (1992) le remarque,

le développement des activités de formation ne peut être compris en se limitant à quelque interprétation d'ordre psychologique, sociologique, économique ou technologique; l'essor de la formation, aujourd'hui, manifeste certainement quelque chose de fondamental dans l'évolution humaine, quelque chose qu'il reste à découvrir (p. 11).

On sait déjà que cette émergence du fondamental dans la formation des enseignants se manifeste de plusieurs façons et dans des contextes divers, contextes se croisant pourtant dans la quête du sens qui leur sert de dénominateur commun. Honoré poursuit le sens à travers la notion heideggerienne de l'existence en tant que projet de vie; d'autres vont un peu plus loin, s'inscrivant plus ou moins explicitement dans des traditions spirituelles qui font du sens l'élément essentiel du réel. Ces modèles de formation se réclament donc soit d'une tendance informelle et d'une ambiance générale d'ouverture vers l'autre sens, soit d'un enseignement traditionnel précis incluant une théorie éducative et pédagogique qui a déjà fait ses assises dans la pratique éducative (Krishnamurti, Aurobindo, Steiner, Assagioli).

Avant de passer aux traits les plus caractéristiques de *l'autre formation* et de *l'autre formateur* (qui feront l'objet respectivement de la deuxième et de la troisième section de ce chapitre), je discuterai brièvement du rôle que pourraient jouer les deux tendances ci-

dessus (informelle et formelle) dans le renouvellement de la formation des enseignants et le dépassement de la crise actuelle.

8.3.1 Des pistes pour une nouvelle formation des enseignants

Comme je l'ai déjà mentionné dans le cadre théorique ainsi qu'à l'occasion de l'analyse des données, il existe aujourd'hui un certain nombre de propositions éducatives qui font appel à *l'autre dimension*. Bien qu'elles concernent surtout les deux premiers niveaux scolaires (primaire et secondaire), ces approches tirent de plus en plus l'attention des théoriciens et des praticiens du secteur de la formation des enseignants. Cette tendance se confirme par le fait que presque toutes les institutions académiques non seulement se montrent tolérantes envers quelques professeurs jadis classés *hérétiques*, en intégrant dans leurs programmes des cours théoriques sur les *nouvelles approches éducatives*, mais, de plus, elles permettent des pratiques alternatives concrètes visant une prise directe sur le soi des enseignants, futurs ou déjà en service.

Si je devais mentionner quelques pistes d'envol pour l'autre formation, je n'aurais qu'à rappeler, en les résumant, celles que j'ai déjà développées plus ou moins attentivement, dans les pages précédentes; ce sont des pistes dont on discute de plus en plus expressément aujourd'hui, parce qu'on les voit converger dans une vision constituant éventuellement une alternative ou, pour d'autres, la seule et unique alternative. Il va sans dire que le débat n'est qu'à ses débuts et que, pour le moment, il y a plus de questions posées que de réponses données. Peu importe! L'essentiel est qu'on passe par-dessus les préjugés et que le chemin qui *conduit quelque part* reste ouvert. Évidemment, ce *quelque part*, démontré déjà par plusieurs penseurs et théoriciens de la formation, n'est que la dimension métaphysique/spirituelle, ainsi que j'ai essayé de la définir, loin des traditions religieuses concrètes ou des philosophies particulières, comme une tendance naturelle et universelle de développement. Pris dans ce sens, le terme ne soulève pas des objections sérieuses, du moment où l'on peut, selon Assagioli, appeler spirituelle *toute activité qui motive l'être humain à avancer vers quelque forme de développement – physique, émotionnel, mental, intuitionnel, social – qui est en avance par rapport à son état actuel* (dans Withmore, 1988, p. 222). Une telle activité, précise le père de la Psychosynthèse, est de nature spirituelle, puisqu'elle *indique la vivacité de l'Entité divine intérieure. La spiritualité de l'homme est sous-jacente; elle dure à jamais, progressant point par point*

et étape par étape sur le chemin de l'évolution, déployant régulièrement et séquentiellement les aspects et les attributs divins (ibid.).

Faire de la spiritualité un facteur de l'évolution paraît aujourd'hui une hypothèse plausible pour plusieurs scientifiques et libres penseurs. C'est surtout l'écologie contemporaine qui s'approche d'une perspective métaphysique, exactement à cause de sa croyance à l'existence d'un élément spirituel à la source des choses, croyance qui lui permet d'identifier le commencement de l'intériorité au commencement de la vie, la matière n'étant qu'une subjectivité à l'état latent dès le départ¹.

Cette façon de voir les choses ne saurait être qu'une hypothèse pareille à tant d'autres, si elle ne faisait pas de cette spiritualité immanente à l'évolution le grand projet éducatif du monde, la Grande Éducation ou l'Éducation des Profondeurs, selon Fotinas (1990), l'intention pédagogique de l'univers, selon Abellio (1965). On comprend alors pourquoi on doit aborder l'éducation/pédagogie non pas seulement dans sa dimension sociale, mais aussi dans une perspective globale, spirituelle et métaphysique, qui fait de la pédagogie le plus vieux et le plus noble métier du monde, au dire de Fotinas (1991a). Un penseur de même prénom, Constantin Brunner (1968) fait de la pédagogie le quatrième pilier de la réflexion métaphysique, après ceux du réel (things), de la compréhension du réel (understanding) et de l'évolution des êtres (theory of evolution). La dernière théorie concerne plutôt la phylogénie, l'évolution de notre espèce, précisément, tandis que la pédagogie se réfère à l'ontogénie, c'est-à-dire à la (trans)formation des individus selon un processus qui dépasse et inclut le culturel. Bien sûr, on doit entendre le terme pédagogie dans un sens large, et non pas en tant qu'un synonyme neutre et incolore de la didactique. Pédagogie et éducation, tout en gardant leurs connotations particulières, convergent dans le sens de l'(auto)formation.

De cette question je parlerai un peu plus loin; pour le moment, je voudrais souligner le fait que, selon les esprits contemporains les plus clairvoyants, on doit aborder la pédagogie/éducation/formation dans un sens métaphysique, spirituel ou transpersonnel, c'est-à-dire dans une perspective englobant tous les aspects du réel. Cette perspective, implicite déjà depuis des millénaires aux enseignements des grandes traditions de

¹ Hervé Kempf, 2000.

l'humanité, on la retrouve dans les principaux courants de la pensée actuelle, tant scientifique que philosophique.

De tout ce qui a été dit, se dégagent clairement les pistes suivantes, qui correspondent à peu près aux quatre aspects de la métaphysique selon Brunner; ces pistes nous amènent de pied ferme au postulat de l'autre formation, ciblée par la recherche.

8.3.1.1 Un nouveau regard sur le réel

Ce nouveau regard témoigne de la prise de conscience que le réel est beaucoup plus complexe qu'on le suppose d'habitude, et bien différent de ce que nos pensées nous présentent. Par conséquent, le nouveau regard se porte sur un réel qui n'a rien à voir avec l'ancien schéma mécaniste, dualiste et réductionniste, qui résonne donc sur plusieurs dimensions et niveaux constituant le Tout de l'Être, au sein duquel la conscience joue un rôle primordial. Même si ce réel reste toujours *voilé*, d'après l'expression de d'Espagnat, nous avons aujourd'hui beaucoup d'indices sur son fonctionnement aux plans tant macroscopique que microscopique, plans qui paraissent d'ailleurs s'égaliser et marcher au pas. Cette façon de voir le réel porte préjudice à l'idée que nous nous faisons de notre place au sein de l'univers: l'homme sait qu'il se trouve au sommet de la pyramide des entités du monde connu, et malgré ses limitations et carences ontologiques, il se sent responsable de la tournure que prendront dorénavant l'évolution des choses et son propre avenir; c'est pourquoi, il commence à être plus attentif aux idées de la non-séparabilité et de l'union de tous les êtres, idées qui ne sont pas, d'ailleurs, des suggestions d'une expérience mystique ou d'une conscience romantique, mais des évidences reconnues et même sollicitées par la pensée scientifique. La conscience cosmique n'est plus une idée fabriquée par notre esprit, elle est une expérience primordiale, autoconsistance et autoconstitution de l'univers et du moi. Le passage d'une mentalité *égologique* à une attitude *écologique* se présente alors comme un postulat prioritaire.

8.3.1.2 Une ouverture aux novations épistémologiques-méthodologiques

Cause et effet du changement de regard porté sur le réel, cette ouverture se manifeste d'abord comme une attitude critique envers tout modèle fermé et accompli, envers toute théorie abstraite et découpée de la pratique, ainsi qu'envers toute pratique qui n'est qu'une application pure et simple d'une conception théorique. Cette réticence n'exprime

guère un manque d'intérêt pour la question épistémologique; bien au contraire, liant cette dernière (*Comment connaît-on et qu'est-ce qu'on connaît?*) à la question métaphysique (*Pourquoi connaît-on? Quel sens a pour moi cette connaissance?*), le renouveau épistémologique fait de la question de la connaissance une affaire intime de la conscience tant collective qu'individuelle. C'est pourquoi on parle maintenant d'approches réflexives plutôt que théoriques ou contemplatives. Cela dit, il faudrait préciser que la voie réflexive présuppose une prise immédiate, intuitive et illuminatrice du sens de tout ce qu'on connaît ou qu'on fait; Barbier (1995a) appelle *autorisation noétique* ce savoir profond qui n'est pas différent de la méditation, selon le sens krishnamurtien et plotinien du terme, c'est-à-dire un savoir purifié de tout élément imagé et symbolisé. Une telle connaissance ne saurait pas être le résultat d'un travail extérieur de collecte d'informations, mais d'un processus d'approfondissement de la connaissance qui atteint le global à travers le local. Abordée de la sorte, la démarche illuminatrice ne s'avère propriété d'aucun domaine particulier, d'aucune occupation spécifique; comme l'écrit Dürckheim (1978), *chaque travail comporte un mode spécifique d'expérience du numineux; toutes les fois que l'homme approfondit son métier, qu'il en maîtrise assez parfaitement la technique pour que le moi rationnel, dirigé par la volonté, passe au second plan, l'Être essentiel pénètre la conscience intime* (p. 23).

On voit alors qu'on a affaire au principe du *ça tire*, expression bien connue que Gusdorf (1963) tient pour le message essentiel de la pédagogie orientale, tel qu'il se dégage du livre de Herrigel *Le Zen dans l'art chevaleresque du tir à l'arc*. Il nous faudrait, dit l'auteur, dépassant nos préjugés obscurcis et nos malentendus passionnés, reconnaître qu'il existe une réalité positive de la vie spirituelle,

en dehors de tous les dogmatismes qui prétendent l'emprisonner dans telle ou telle formule particulière. Aucune religion, d'Occident ou d'Orient, ne détient le monopole de la vérité, qui se présente comme une vérité humaine à l'état naissant. L'être humain, une fois qu'il aura pris conscience de sa spécificité et de sa vocation, pourra opter pour tel ou tel formulaire, religieux ou irréligieux, mais le premier moment, et le plus décisif est celui où une vie personnelle, avant de se centrer sur Dieu, sur la loi morale, sur la Science, ou sur toute autre valeur de son choix, découvre qu'elle est centrée sur elle-même, c'est-à-dire qu'elle porte la responsabilité, impossible à éluder, de rechercher pour son compte et de définir les voies et moyens de son propre accomplissement (p. 72).

Une telle vision renverse radicalement non seulement le système des objectifs éducatifs, mais aussi le cadre institué des théories et des méthodes; l'acquisition de cette *vérité à l'état naissant* devient une sorte de préalable à toute autre connaissance. La personne,

l'expérience et la conscience personnelles se trouvent à l'origine non seulement dudit savoir expérientiel mais de tout savoir. Je n'entrerai pas dans le débat concernant le statut de cette expérience primordiale, à savoir si elle atteint le vide absolu ou si elle garde une certaine représentation; bien que théorique, la question revient dans les discussions philosophiques actuelles, comme celle entre Castoriadis (1993) et Barbier.

8.3.1.3 Une restauration des valeurs fondamentales

Ces valeurs fondamentales, connues aussi sous d'autres vocables (spirituelles, métaphysiques, ultimes, valeurs E, c'est-à-dire de l'Être...) occupent le centre de mon exploration, depuis mon projet initial. Leur définition, la manière dont elles sont véhiculées par les enseignants/éducateurs ainsi que leur impact sur la réalisation des objectifs éducatifs constituaient les sous-questions de la problématique de mon projet de recherche. J'aimerais faire comprendre que, par l'élargissement de mon cadre théorique et la reformulation du sujet de la recherche, je ne visais qu'à mieux cerner les questions ci-dessus, qui se trouvent au cœur de l'actuelle philosophie de l'éducation, comme Barbier (1997), parmi d'autres, le remarquent.

Après une période d'éclipse, la question des valeurs fondamentales en éducation se pose de nouveau; l'intérêt ne se mesure pas sur une base quantitative mais qualitative. En effet, on se trouve aujourd'hui loin de l'approche nord-américaine (Raths, Simon, Perron...), qui s'épuisait à des *clarifications* mécanistes et quantitatives ainsi qu'à l'enseignement des valeurs morales, personnelles et civiques; et on recommence à s'interroger philosophiquement sur le sens profond des valeurs humaines. Je me restreins à mentionner ici Houssaye (1992), qui, tout en survolant l'historique du problème ainsi que ses paramètres socioculturels, porte son questionnement sur les valeurs nouvelles qu'on pourrait proposer à l'école aux temps de la sécularisation, pour arriver à souligner qu'aujourd'hui le mot *sens* remplace celui de *transcendance*. Je cite, encore Reboul (1992) qui, tout en insistant sur les liens entre apprentissages particuliers et valeurs morales-civiques, conclut que le symbole et le sacré figurent parmi les principaux enjeux de la réflexion sur les valeurs de l'éducation conçue comme apprentissage à l'humanité.

Allant plus loin, et en termes plus concrets, Barbier (1993) nous parle du retour, dans la réflexion éducative actuelle, des valeurs ultimes à travers le troisième type d'écoute, à savoir celui de l'écoute spirituelle-philosophique: *Valeurs ultimes, c'est-à-dire ce par*

quoi nous sommes rattachés à la vie, ce que nous investissons le plus quant au sens de la vie. Nous avons tous de telles valeurs, même si nous ne savons pas toujours les reconnaître avec suffisamment de lucidité... (p. 337). Dans ces propos de Barbier, j'ai retrouvé presque mot à mot les questions que j'avais formulées dans mon projet de recherche, sur les valeurs métaphysiques véhiculées par les enseignants, même à leur insu. Mes lectures et mes données ont confirmé, je pense, l'hypothèse de l'existence de telles valeurs qui ont affaire au processus évolutif de l'humanité et de l'univers tout entier. Cette position se lie directement à ce que j'ai appelé, à la suite des auteurs tels Capra, Jonas, Skolimowski et autres, *écologie spirituelle*, qui se centre autour de la vie en tant que première valeur, du seul fait que sa conservation est la condition indispensable pour le déroulement de l'évolution. *Contextualisation*, c'est-à-dire valorisation de l'environnement, et *enracinement* ou mise en valeur de chaque vie humaine, considérée comme un véhicule de l'accomplissement de l'être, sont les deux pôles du processus évolutif qui s'accomplit ainsi, au dire de Skolimowski (1992), *à travers les capacités les plus développées de l'univers: la conscience, la créativité, la compassion* (p. 93).

Lier la typologie axiologique au courant évolutif de l'univers et de nous-mêmes, c'est reconnaître tant l'existence des valeurs fondamentales soutenant et alimentant le développement que l'influence des forces *entropiques* qui se présentent comme des corollaires négatifs du déploiement. Au lieu de condamner et d'exorciser de tels résultats, il paraît préférable de ne leur octroyer aucun statut ontologique particulier, et de les prendre pour des conditionnements qui ont, certes, acquis un certain volume et une certaine prépondérance, à cause surtout des habitudes imitatives et répétitives de la nature humaine, qui laissent pourtant intactes les valeurs fondamentales, dans leur rôle d'opérateurs innés et inconscients. J'ai déjà parlé de l'utilité du processus de déconditionnement, de la libération du *connu*, du rejet de toute contrainte psychologique ou morale, processus qui, une fois déclenché, laisse le terrain ouvert à l'émergence des valeurs essentielles.

C'est surtout Krishnamurti (1976) qui, à mon avis, nous aide à mieux saisir le sens et l'importance des valeurs endogènes: à la différence des valeurs introjectées, les valeurs authentiques ne sont pas enseignées

par l'autorité de la société ou de la tradition; seule la réflexion individuelle peut les révéler. Nous devons comprendre cela profondément et encourager les jeunes à pénétrer le sens des valeurs individuelles et sociales existantes. Ils devront rechercher, non pas des principes à adopter, mais la vraie valeur de chaque chose (p. 105).

Il va sans dire que la facilitation de l'apparition de ces valeurs devrait constituer l'objectif principal de toute intervention éducative, de tout projet pédagogique de formation.

8.3.1.4 Un retour au postulat pédagogique

Les valeurs fondamentales sont inscrites dans le projet *pédagogique* de l'univers, grâce auquel tous les êtres naissent munis de toutes les potentialités nécessaires pour leur développement. Les valeurs opèrent donc en tant que critères-guides pour le développement humain, l'acquisition des connaissances, l'épanouissement du sujet individuel et collectif. Comme j'ai déjà dit, si, au cours de l'évolution, une déformation a eu lieu, elle n'est pas ontologique, elle est donc traitable; néanmoins, l'intervention devrait chaque fois venir de l'intérieur du sujet et ne pas être l'effet d'une volonté d'imposition extérieure.

Cette façon de voir les choses détermine d'une manière catégorique le sens que nous devons donner au terme *pédagogie*. Tout en gardant ses résonances étymologiques (de la racine grecque *païd-* qui signifie *enfant*), le mot se réfère plutôt aujourd'hui à tout processus d'autoformation, pris évidemment dans le sens non pas d'un procédé solipsiste, mais d'une démarche dont le sujet (enfant, adolescent et adulte) est l'acteur principal, aidé, naturellement, par d'autres. Que l'adulte contemporain ait aussi besoin d'être aidé dans son cheminement formateur, cela constitue un fait, qu'on reconnait de plus en plus librement. En tout cas, Barbier (1995) paraît avoir raison, quand il soutient qu'il nous faut revendiquer aujourd'hui une autre conception de la pédagogie, non celle du sens normatif d'autrefois, mais celle d'un *moyen par lequel on peut développer une véritable éducation pour notre temps* (p. 51). L'auteur suppose aussi que, dans les temps à venir, le terme en question sera remplacé par celui de formation, sous l'égide, bien entendu, de l'éducation, qui porte *toujours sur le sens, sur le projet visé, comme dit Ardoïno, la formation n'étant que le moyen de le réaliser* (ibid.).

Gusdorf (1963) fait une distinction analogue, opposant l'enseignement, comme étude spécialisée d'un ensemble de données d'un certain ordre, et l'éducation proprement dite,

qui est édification de soi, et dont l'enseignement n'est qu'un moyen (p. 67). L'auteur remarque très judicieusement que dans le système pédagogique actuel, l'enseignement, au lieu de viser à l'éducation, et de s'effacer devant elle, tend à être considéré comme une fin en soi. Il fait obstacle à l'accomplissement de la tâche éducative, qu'il devrait pourtant contribuer à mener à bien (ibid.). Ces propos rejoignent la position qui se dégage tant de mon cadre théorique que de l'analyse de mes données, selon laquelle l'enjeu principal de l'éducation n'est ni l'acquisition de connaissances ni le développement d'habiletés et de compétences, mais la maîtrise de soi par une prise de conscience directe et immédiate du sens profond de la réalité, et de notre place au sein de cette réalité.

De cette position surgit logiquement une question concernant la possibilité d'accès de tout éduqué à l'autoformation fondamentale. Même si on y faisait une place considérable (ce qui n'est pas le cas), dans un système de formation des enseignants, pourrait-on s'attendre à des résultats satisfaisants chez tous les formés? En d'autres mots, est-ce que l'homme est *éducable à l'autre dimension*? Comme je l'ai déjà expliqué, on pense que cette possibilité est ontologiquement donnée; pourtant, l'accumulation de tant d'éléments résiduels, lors de l'évolution, rend cette capacité quasi impossible. Malgré son développement miraculeux, en tant qu'espèce, l'homme contemporain sort à peine de sa première adolescence. Donc, éduquer non seulement l'enfant mais l'enfance humaine, celle qui se cache aussi dans les plis et les couches de l'âme adulte, semble un objectif plausible et souhaité par plusieurs facteurs sociaux, ce qui se reflète dans l'importance attribuée aujourd'hui à l'éducation permanente et aux programmes de développement de soi, ainsi qu'à la formation influente non seulement de pédagogues, au sens classique du terme, mais aussi d'andragogues, animateurs, agents et intervenants de toute sorte. Sauf que toutes ces interventions ne visent qu'un ménage psychologique; elles n'amènent donc pas à une transformation essentielle.

Pourtant, la question persiste: est-ce que *l'autre dimension* dispose d'un pouvoir transformateur absolu? La réponse serait qu'on ne doit pas se faire d'illusions; comme l'écrit Gusdorf (1963), *chaque professeur ne peut pas être au même degré un révélateur de l'homme et un révélateur du monde* (p. 62); la remarque vaudrait beaucoup plus pour les étudiants en formation initiale ainsi que pour les enseignants en perfectionnement.

Prendre le chemin de la transformation est une opération longue, et les résultats ne deviennent pas visibles d'un jour à l'autre. De plus, tout le monde ne peut pas se transformer en *faiseur de miracles*; il y a des limites que l'individu ne peut dépasser, même s'il lui arrive parfois à atteindre l'illimité. Cependant, il comprend que ses propres limites sont aussi des limites de l'être qui a décidé de se réaliser de cette manière dans cet être-là; il continuera donc à travailler, en se contentant de ce qu'il peut réaliser à chaque instant et en attendant la prochaine étape sans s'impatienter; il se concentrera sur lui-même, en s'occupant plus de son propre développement que du développement des autres. C'est à travers de tels pas, petits mais significatifs – des *satori* mineurs, en termes de spiritualité –, qu'on se forme et devient formateur.

Malgré son aspect contradictoire (on s'occupe de la formation de soi au lieu de se demander comment former les autres), cette position aide à mieux gérer les grands aspects de l'action pédagogique, laquelle, de son étymologie même, a affaire à l'autre. Ces aspects sont le problème de la relation, la question de maîtrise et le sens de la transmission. On dirait qu'il s'agit des trois aspects d'une même problématique qui se trouve au centre des discussions actuelles. En ce qui concerne la relation éducative, Postic (1979) remarque que, d'habitude, on l'aborde indirectement ou d'un seul point de vue (sociologique, psychosociologique, psychanalytique), et toujours dans un cadre limité (recherche, polémique...). L'auteur cité critique chacun de ces types de relation, sans pour autant proposer de moyens qui permettraient le dépassement de ceux-ci dans une forme plus globale. En tout cas, il me semble que le point faible de toutes ses approches se trouve dans le fait qu'elles sont beaucoup trop hétérocentrées, elles sont absorbées par la connaissance de l'autre, du destinataire (élève, étudiant, apprenant, formé) plutôt que par la connaissance de soi du destinataire (enseignant, professeur, apprenant, formateur). Certes, plusieurs programmes de formation contiennent actuellement des cours portant sur la connaissance et le développement de soi, reconnaissant ainsi implicitement que ce paramètre est indispensable à la connaissance de l'autre. De telles approches constituent des moyens d'aide, du seul fait qu'elles nous éclairent sur certains facteurs, comme le rôle des mécanismes défensifs de l'éducateur dont nous parle la psychanalyse. Je crois avoir suffisamment parlé de l'importance des approches psychologiques pour le dépassement de la crise actuelle sans qu'il soit nécessaire d'y revenir.

Mais le ménage psychologique, ai-je aussi dit, n'est qu'une phase préparatoire; en tout cas, il ne saurait à lui seul assurer le développement du soi authentique et profond, ni la vraie relation éducative libérée des finalités particulières qui font de ce rapport une intervention unilatérale, soit structurante (normative, directive), soit non structurante (permissive, non directive). La pédagogie authentique ne pourrait se réduire à une idée de maîtrise, même s'il s'agissait d'une maîtrise de soi; la vraie maîtrise n'est pas le résultat d'une possession mais d'une dépossession, d'un dépassement des limites égoïques, d'une transcendance de tout soupçon partisan. Comme Gusdorf (1963) l'a écrit, *la maîtrise commence au-delà de la pédagogie. La maîtrise suppose une pédagogie de la pédagogie* (p. 254). Par conséquent, quand quelqu'un comme sœur Ghislaine Roquet encourage les enseignants à *redevenir les maîtres de leur école*¹, on ne doit pas penser qu'une décision de *donner l'image du professionnel entreprenant et dynamique* ou d'apprendre la confiance en soi, à prendre les responsabilités... suffirait pour résoudre les problèmes de nos écoles, comme la conférencière citée, ancien membre de la commission Parent, paraît le croire. L'autorité, dont nos institutions scolaires ont besoin, est celle de la maîtrise de soi entendue comme une force qui émerge de l'intérieur, comme une connaissance des profondeurs, selon Fotinas, comme une autorisation noétique, suivant Krishnamurti et Barbier; bref, elle ne saurait être qu'une transformation essentielle, selon les termes que j'ai déjà décrits.

Je ne suis pas sans savoir que la formation des enseignants, telle qu'on la pratique aujourd'hui, s'avère quasi lacunaire en ce qui concerne la dimension métaphysique. Pourtant, tout le monde sait que parents et éducateurs se cherchent constamment, ne se sentant guère satisfaits des solutions proposées par nos chercheurs et experts en sciences de l'éducation qui restent piégés dans le cercle vicieux de la logico-pédagogie piagétienne, de la psychopédagogie positiviste et des approches exclusivement sociologiques. Nos milieux éducatifs se partagent encore entre le désir de changement et la peur de l'inconnu; Caouette (1996) paraît convaincu qu'au sein de ces milieux, tout le monde s'accorde pour dire qu'il faut passer *d'une pédagogie de transmission de savoir, d'une pédagogie de mémorisation à une véritable pédagogie d'intégration du savoir. Cela suppose aussi qu'on va abandonner l'artificielle relation d'enseignement pour*

¹ Jean-Pierre Proulx, 1984.

retrouver une véritable relation éducative avec chacun des jeunes (p. 3). Mais, comme cet universitaire québécois le remarque, jusqu'à présent les gens attendent des autres, surtout de ceux qu'on appelle des *décideurs*, qu'ils prennent l'initiative de ces changements fondamentaux et urgents. Il est temps, souligne Caouette, de comprendre que ces changements dépendent de chacun personnellement: *Nous avons tous le pouvoir d'être différents dès demain. Nous avons le pouvoir de redevenir véritablement éducateurs. Nous avons le pouvoir d'établir des rapports différents avec nos élèves ou étudiants, avec nos collègues, avec les parents, avec notre direction* (ibid.).

Je pourrais affirmer que l'universitaire cité, mon directeur d'études, les participants à ma recherche ainsi que plusieurs autres universitaires, un peu partout dans le monde, n'attendent pas jusqu'à ce que leurs institutions académiques ou les ministères d'Éducation de leurs pays prennent l'initiative du changement; ils travaillent depuis déjà longtemps avec une autre approche éducative. Certes, les modèles de telles interventions paraissent encore marginaux; ils ressemblent plutôt à de petits courants d'une révolution tranquille, courants qui conquièrent peu à peu plusieurs domaines de la réflexion et de la pratique éducative. Tout en centrant leur opération sur ce que j'ai appelé l'aspect relationnel, les autres paramètres du système pédagogique font aussi objet de réflexion. La dimension métaphysique du formateur représente la toute petite portion de ferment qui fait lever l'ensemble du système pédagogique dont les variables prennent alors un sens différent, même si elles paraissent ne pas avoir pas changé.

Suite aux développements précédents, je me sens en mesure, de donner les traits structuraux de *l'autre formation*, ainsi que d'esquisser *l'autre formateur* en tant que modèle référentiel.

8.3.2 Scénario pour une présence de *l'autre dimension* en formation des enseignants

Résumant les déterminations et les descriptions transversales présentées au cours de la recherche, je pourrais dire que la dimension métaphysique est exactement la restitution de l'homme actuel aux profondeurs de son être, c'est-à-dire à ce noyau qui lui est intérieur et lui vient de sa constitution originelle en tant qu'entité ontologique complexe. Cette restitution se réalise à travers une prise de conscience immédiate et absolue, c'est-

à-dire sans aucune médiation extérieure et sans aucune trace de doute quant à la véracité de son contenu; la prise de conscience s'accompagne d'une *expérience concrète primordiale* qui, même rarement et partiellement actualisée, garde toujours intacte son caractère potentiel. Résonnant de connotations diverses, cette autre dimension pourrait être appelée *métaphysique*, dans le sens que j'ai déjà défini, c'est-à-dire comme un champ métapsychique retentissant les niveaux profonds du réel qui échappent aux déterminations données du réel dimensionnel. Nous supposons que ces plans sont régis par le postulat qualitatif et l'ordre de la conscience ou du sujet, mais nous ignorons sous quelles conditions précises ce monde des profondeurs se trouve en interaction avec les registres surfaciels. Par conséquent, quand on parle de *l'autre dimension*, on pourrait dire qu'elle rejoint finalement les traits déjà connus de la métaphysique traditionnelle: *l'ambiguïté, l'immanence/ transcendance, la relativité, la créativité, la sacralité.*

Ayant été définie comme un fait d'expérience primordiale, *l'autre dimension* s'inscrit nettement dans le domaine du vécu et de l'expérimentation; c'est à ce point exactement que se place la différence entre la métaphysique spéculative et la métaphysique expérientielle; la submersion du contact primordial par les effets entropiques de la complexification a eu comme résultat la transformation de ce centre métaphysique en un *desideratum* qui a fait l'objet final de domaines comme la religion, l'art, la philosophie et la science. Tant qu'on cherche ce noyau originel seulement par les images que l'homme a construites au cours de la quête, on s'en éloigne de plus en plus; donc, il faut revivre l'expérience. Pour ce faire, il existe des moyens méditatifs concrets ainsi que quelques stratégies psychotechniques qui amènent les gens jusqu'aux plans énergétiques profonds, métapsychiques et métaphysiques. Pour certains, cette expérience ne peut être revécue sans la médiation du symbole et du sens que celui-ci prend pour le sujet de l'expérience; au contraire, pour d'autres, aucune médiation n'est exigée, la réalisation d'une vacuité totale de la conscience serait la condition *sine qua non* de l'expérience.

Plutôt que les caractéristiques intimes de *l'autre dimension*, qui échappent, en tout cas, à une analyse et à une définition exhaustives, ma recherche visait la projection de cette dimension dans la pratique éducatrice/formatrice, donc dans le domaine du psychosocial ou du profane, c'est-à-dire au sein d'une activité concrète qui vise l'intégration de la personne dans la vie personnelle et interpersonnelle, dans sa fonction sociale, en d'autres

mots. Plus concrètement, mon intention a été attirée par la façon dont opère *l'autre formateur*, celui qui, à un certain moment de sa vie personnelle et professionnelle, a décidé de s'ouvrir à ce que j'ai défini comme *une autre dimension*, pour en faire le centre de ses explorations théoriques et de ses interventions pratiques. Or, sur ce point, je pourrais dire que mes données confirment les hypothèses formulées et les formulations déduites de mon cadre théorique, puisque, pour les participants, *l'autre dimension* devient le trait d'union entre la théorie et la pratique, entre le point de départ et le point d'arrivée, donc elle est une sorte de projet qui donne du sens à leur vie personnelle et professionnelle. Par conséquent, en tant que modèle référentiel, *l'autre formateur*, tel qu'il se défile dans les limites de cette recherche, ne saurait être un maître spirituel, dans le sens traditionnel du terme, un gourou ou quelque chose analogue, mais un *gnostique*, selon la classification de Biès (1987), c'est-à-dire un savant et un éducateur soucieux du développement de la totalité de l'être humain et de l'épanouissement tant de lui-même que de ses éduqués.

La description du modèle référentiel fera l'objet de la section suivante. Pour le moment, j'aimerais rappeler que les traits généraux de l'autre formation paraissent être empruntés à la pédagogie des maîtres spirituels; et je ne parle pas seulement d'emprunts extérieurs, comme la priorité à l'oral, à la discussion, au témoignage, ou la vénération du concret, l'évitement des abstractions, l'utilisation d'une symbolique modérée et purifiée, le recours aux méthodes de relativisation du pouvoir rationnel (paradoxes du type zen), etc., mais surtout d'une imprégnation essentielle et intérieure. Si l'on prend, par exemple, pour base de comparaison la classification de Wilber (1997), on pourrait parler de l'avènement de l'autre dimension à partir d'une réalisation de soi au quatrième et cinquième niveaux (transpersonnel et cosmique), après le dépassement et la transcendance sans annihilation des niveaux précédents (ego psychophysique, biosocial et existentiel), niveaux équivalant, selon l'auteur cité, aux approches psychanalytique, psychosociologique/anthropologique ainsi qu'à l'approche de la psychologie humaniste. Il est tout à fait remarquable qu'entre tous ces niveaux proposés par Wilber, qui ne font pas d'ailleurs l'unanimité, on pourrait découvrir et nommer toute une gamme d'états de conscience exprimant plus ou moins fidèlement l'autre dimension, laquelle constitue le modèle de référence de cette recherche. Mais pour faire le profil structural d'un autre éducateur-formateur des enseignants, il ne me semble guère nécessaire d'essayer de le

situer à travers divers plans et contrées ontologiques, à travers les états multiples de l'être, selon le titre du livre connu de Guénon. Il suffirait peut-être de dire que, grâce à l'autre dimension, le formateur devient porteur d'une connaissance non seulement mentale, instinctive ou émotionnelle mais aussi spirituelle, par laquelle il se lie au centre de son être. Prendre conscience de cette connaissance et vouloir la rendre tangible dans la réalité de tous les jours relève d'une vraie sagesse, sagesse que Grand'maison, cité par Legendre (1995), trouve dans la définition même de l'éducation: cette dernière, dit-il, est d'abord et avant tout une sagesse; c'est *un mode quotidien d'être, de penser, d'agir, de vivre avec les autres et avec soi-même* (p. 1).

J'ai l'impression que, dans cette sagesse, se cache le secret d'un humanisme fondamental, basé sur les valeurs universelles de transparence, de liberté et d'amour; grâce à ces valeurs, l'homme et particulièrement l'homme éducateur ou formateur devient capable de mieux gérer sa propre complexité, et, ce faisant, d'aider ses étudiants à faire de même. Le monde de l'autre formateur se veut entièrement translucide, interactif et opérationnel.

8.3.3 Le pédagogue de l'esprit: l'autre formateur comme modèle référentiel

*Vous êtes des éveilleurs, pas des rêveurs.
C'est pour cela qu'il vous faut rêver.*

Les dialogues avec l'ange.

S'il y a quelque chose qu'on doit éviter, quand on entreprend le travail de décrire l'autre éducateur/formateur, c'est le danger de verser soit dans le formalisme et la systématisation soit dans une sorte de généralisation et d'abstraction; *l'autre éducateur* a vraiment droit d'être appelé ainsi, dans la mesure où il déjoue toute tentative de classification et de modélisation.

Je viens de caractériser le monde de l'autre formateur comme un monde de liberté, de lucidité et d'opérationnalité transfinies. Je n'ai aucune hésitation à soutenir, en conclusion, que c'est grâce à la spiritualité que l'autre formateur développe en lui de telles valeurs; je ne parle pas, évidemment, d'une spiritualité synonyme de l'opacité, mais d'une pensée qui nous force à accepter qu'il existe *quelque chose* qui dépasse notre univers spatio-temporel, tout en entretenant des rapports intimes avec l'espace et le

temps, donc quelque chose d'infini et d'indicible dont nous avons l'intuition, sans que nous puissions toujours le prouver rationnellement.

L'élan spirituel ainsi décrit libère l'universitaire, chercheur et formateur à la fois, de certaines illusions trop réalistes, de quelques dogmatismes épistémologiques, de maints mécanismes plus ou moins sclérosés, dans lesquels nos théoriciens paraissent souvent s'ancrer. Par conséquent, il me paraît tout à fait logique que *l'autre formateur* soit appelé un *pédagogue de l'esprit*, suivant une expression de Biès (1987), puisque son monde est plein de qualités et de valeurs non seulement différentes de celles qui dominent ordinairement, mais beaucoup plus essentielles et, de ce fait, même à contresens, plus opérationnelles. Ce paradoxe s'explique par la remarque déjà faite, selon laquelle, malgré l'effort de spéculation parfaite qu'il exige, l'ordre spirituel ou métaphysique part de l'expérience et y retourne comme une attitude pratique. Cela ne veut pas dire que les questions théoriques deviennent moins intéressantes, mais qu'elles changent de point de départ.

En tout cas, si je dois décrire en quelques mots mon modèle référentiel, je dirais avec Gaboury (1992) que *l'autre formateur* est l'éducateur qui se voit comme un centre conscient au service d'une complexité qui le dépasse. Comprendre la complexité, à l'intérieur et à l'extérieur de nous-mêmes, c'est déjà avoir développé une conscience qui contient chaque fois plus d'une chose, selon la définition d'Eudoxe, donc une conscience élargie qui peut non seulement gérer cette multitude diversifiée et souvent divisée en éléments s'opposant et s'excluant mutuellement, mais aussi trouver les moyens de transcender ces divisions par un passage à un niveau supérieur. Quel que soit le niveau qu'on atteint, le processus de transcendance ne s'arrête jamais, car, d'après Bohm (1988), il y aura toujours une place non occupée, au sein de l'être. Toutefois, la compréhension de la complexité et de l'infinité du réel ne suffit pas, à elle seule, pour que le processus de transformation soit déclenché; l'éveil et l'incitation de l'énergie volitive paraissent être plus qu'indispensables.

Bien qu'ontologiquement toujours possible, l'actualisation de *l'autre dimension* ne se fait pas *ipso facto*, c'est-à-dire d'une manière automatique ou fortuite, comme son apparition le laisse souvent entendre. Même si elle a souvent l'air d'un effet de ce qu'on appelle phénomène de *grâce*, même alors, une certaine synergie de la part du sujet paraît

nécessaire, synergie qui se décrit en termes d'une disposition, ou même d'une volonté d'accueillir ce qui s'offre comme un don du réel ou de l'être.

Dans la plupart des cas repérés soit théoriquement soit empiriquement, la volonté de se réaliser *autrement* se présente comme un jaillissement naturel d'une prise de conscience de l'impasse où l'on se trouve à cause d'un sentiment de fausse route et d'incomplétude. La prise de conscience paraît alors comme la conséquence d'une ou de plusieurs crises (existentielle, épistémologique, professionnelle, ou d'une crise redondante) vécues par le sujet d'une manière plus ou moins intense. Les exemples tirés du cheminement des participants montrent que *l'autre dimension* commence à poindre à la manière d'une sorte de lueur à la sortie d'un tunnel. La sortie de la crise ne se fait pas par la seule prise de conscience au niveau conceptuel, mais par une conscientisation au plan de l'expérience, c'est-à-dire par une transposition au plan du vécu, d'où l'importance qu'on accorde souvent au savoir expérientiel dont se réclament les participants. Parmi les méthodes qu'on propose pour une meilleure gérance des expériences intérieures, des techniques telles que la méditation et l'attention sont le plus conseillées.

Par conséquent, grâce au développement de *l'autre dimension*, qui est l'effet de l'actualisation d'une conscience élargie, la conscientisation de la complexité que nous découvrons à l'intérieur et à l'extérieur de nous-mêmes, au lieu de nous plonger dans l'embaras des choix partisans, nous aide à vouloir nous réaliser à un niveau plus élevé et plus global, où la complexité perd sa lourdeur quantitative pour se retrouver dans des formes de plus en plus qualitatives. Les conséquences d'une telle transformation, pour le domaine qui constitue l'objet de cette recherche, à savoir la formation des enseignants, me paraissent plus qu'évidentes.

Étant donné qu'on ne s'attend pas, du moins pour le proche avenir, à des changements spectaculaires, au niveau des institutions, changements qui iraient plus vite vers le sens de *l'autre réel*, on n'a qu'à souhaiter que le nombre des formateurs universitaires sensibles à une perspective métaphysique s'accroisse de plus en plus. Les bénéfices d'une telle amplification aussi seront multiples, et cela sur les trois volets du champ visé: le *savoir*, le *savoir-être* et le *savoir-faire*. De mon cadre théorique et de mes données, il

résulte qu'il existe un rapport étroit entre ces trois aspects de l'acte éducatif et les trois fonctions fondamentales de l'autre dimension (intuition-transcendance-compassion). Ce rapport se traduit en toute une gamme de caractéristiques, d'attitudes et de comportements que l'on ne peut faire entrer dans un seul système sans que celui-ci devienne une construction sophistiquée et abstraite; c'est pourquoi il faudrait plutôt ne pas uniformiser mais parler d'une tendance plus ou moins convergente vers certains traits fondamentaux qui résonnent autrement.

Bien que difficiles à être résumées, les pratiques les plus importantes relevant respectivement des trois fonctions de *l'autre dimension* du formateur, à savoir la *transcendance*, *l'intuition* et la *compassion*, se présentent de la façon suivante.

I. Pratiques qui sonnent la transcendance

Il ne faudrait pas entendre ce terme dans le sens du *tout autre* de la théologie ou de la métaphysique classique (c'est-à-dire d'un ou de plusieurs principes ou êtres absolument transcendants et séparés du monde), mais comme une fonction naturelle liée à la phylo- et à l'ontogénie ainsi qu'à l'évolution psychologique des individus, évolution qui va du changement élémentaire jusqu'à la transformation intérieure, pour ne pas parler de l'hypothèse d'une mutation totale. Il est remarquable qu'invités à définir la transcendance, presque tous les participants recourent exactement au terme du changement, qu'ils identifient d'ailleurs avec celui de la formation. Dans ses articles, Fotinas (1986, 1993 et 1994) établit aussi un lien immédiat entre le concept à l'étude, le développement de l'être humain ainsi que la pédagogie de ce dernier. Plus précisément, l'auteur (1993) soutient que la dimension métaphysique/spirituelle, en tant qu'objet d'une pédagogie transpersonnelle, constitue le terme qui transcende verticalement et horizontalement les trois centres du système, le centre décisionnel (éducateur, étudiant, administration), le centre d'information (objectifs-contenus, méthode-évaluation) et le centre opérant (matériel pédagogique, outils et appareils pédagogiques, matières premières). Il va sans dire que c'est par la dimension transpersonnelle du formateur/éducateur qu'un traitement métaphysique des paramètres du système devient possible. En tout cas, le double traitement (ordinaire et transpersonnel) non seulement

n'agit pas aux dépens de l'opérationnalisation de tous les facteurs, mais il contribue à leur rendement optimal.

De toutes les manifestations de la transcendance projetées dans l'acte éducatif, je rappelle celles qui se réfèrent directement au modèle de l'autre formateur; je mentionne aussi que, selon le mode propre au fonctionnement du processus évolutif, aucun dépassement ne se fait de l'extérieur mais il émerge de l'intérieur, après la maturation des forces mises en œuvre et la saturation exhaustive des éléments déjà existants; la transcendance va toujours de pair avec l'ordre de l'inclusion, non de l'exclusion. Voici quelques effets de la fonction à l'étude sur l'être et l'agir de *l'autre formateur*:

Effets de la fonction transcendante	Aspect
- Dépassement des frontières de l'ego, sentiment d'appartenir à des ordres supérieurs, englobants...	savoir-être
- Dépassement des limites spatio-temporelles et causales.	s.-ê./savoir
- Dépassement des identifications psychologiques, sentiment de changement	savoir-être
- Dépassement des identifications diverses, culturelles, politiques...	"
- Dépassement des limites du savoir rationnel, des catégorisations logiques, des approches réductionnistes...	savoir
- Dépassement des frontières épistémologiques, des théories de la connaissance, des paradigmes et des champs disciplinaires.	savoir/ savoir-faire
- Dépassement des frontières de méthodologies, des modèles didactiques...	"
- Priorité de l'homme par rapport aux médias, outils, instruments...	s.-ê./s.-faire
- Dépassement des limites imposées par les situations, des conditions spécifiques, des facteurs accidentels.	savoir/
- Dépassement de l'espace et du temps éducatif, de l'espace axiologique (éducation permanente, éducation transculturelle...)	s.ê./s.-faire "

Tableau 3: Les effets de la fonction transcendante sur les trois types du savoir

II. Pratiques relevant de l'intuition

En tant qu'élément structural de l'autre dimension, l'intuition est étroitement liée à l'élément précédent, celui de la transcendance, dans un rapport de cause à effet circulaire: tantôt elle précède et tantôt elle suit le mouvement transcendant. Je parle, bien entendu, de l'intuition métaphysique et spirituelle qui dépasse toute autre forme d'intuition intellectuelle et artistique, théorique et pratique. Elle se concrétise en trois aspects particuliers que sont la créativité, la vision holiste et la spontanéité. Ces trois

aspects émergent de la structure profonde de l'être humain et sont à l'origine de changements importants, ils servent donc de pont entre la profondeur et la transformation, deux mots qui, en langue grecque, selon une idée de Koestler (1965), ne diffèrent que par la valeur minimale d'un phonème (*βάθος* - *πάθος*). Dans la suite, je vais présenter chacun de ces trois aspects en tant que compétences spécifiques du pouvoir intuitif de l'autre formateur.

a) La créativité

La première forme de l'intuition créatrice est celle de l'autoformation: affirmation de soi et création de soi vont ensemble et trouvent leur application immédiate dans le *parl-être* et le paraître pédagogique; *l'on n'invente pas sa pédagogie*, déclare Jean cité par Legendre (1995), *si l'on n'est pas capable d'inventer sa vie* (p. 291).

L'invention de notre vie devient une entreprise tenace et jamais achevée, afin de mieux réaliser notre processus d'individuation (Jung) et atteindre notre identité authentique. Pour ce faire, le plus souvent on s'adresse directement aux méthodes de transformation spirituelle (méditation, attention, éveil, silence), oubliant que celles-ci devraient être précédées d'un travail de ménage psychologique, sans lequel le recours à des pratiques méditatives se montre non seulement inefficace mais souvent nuisible; donc, une convergence de deux approches (psychologique – métaphysique et spirituelle) paraît nécessaire. Ce qu'il faudrait éviter, c'est de prendre *la corde pour le serpent*, c'est-à-dire se contenter de la libération psychologique en abandonnant l'effort pour l'affranchissement total.

On pourrait faire la même remarque à propos des méthodes psychosociales, mentionnées plusieurs fois. Faire une place considérable au cheminement du sujet, c'est reconnaître que la transformation est une combinaison de continuité et de changement. Il paraît donc impossible de ne pas trouver dans notre passé des éléments qui annoncent ce que nous sommes devenus. Mais plus que la satisfaction d'un historien amateur, ce que le sujet vise dans son parcours biographique est le moyen de comprendre le pourquoi et le comment de sa situation actuelle ainsi que les changements qu'il doit accomplir, afin de se réaliser *autrement*. Tout cela pourrait être entrepris au sein d'une opération de recadrage et de reconstruction du sens de sa vie, loin des intentions strictement thérapeutiques, comme l'affirme Auguste, de son autorité d'expert.

En tout cas, comme je l'ai déjà constaté tant personnellement qu'à travers les récits des participants, je pourrais conclure que l'intuition créatrice n'est pas seulement celle qui sert à l'heuristique scientifique ou artistique, mais aussi celle qui nous aide à nous découvrir et à nous modeler comme de vrais formateurs, par l'actualisation de tous les éléments de notre parcours biographique. Le pouvoir créateur du moi est le résultat d'une mise en œuvre d'un système de résonances multiples avec plusieurs niveaux de l'être, avec des forces et des ondes qui opèrent en nous et en dehors de nous, amenant chaque fois l'esprit à découvrir ce qui logiquement semblait inaperçu. Pourtant, malgré l'abrupt de son apparition, la vérité intuitive n'est jamais un fruit du hasard; au contraire, elle est toujours liée à un processus de recherche lent et persévérant, qui sait attendre, qui ne force pas les choses, qui n'est jamais planifiée, c'est pourquoi, quand l'illumination arrive, elle laisse l'impression d'une découverte imprévisible et instantanée.

Des descriptions précédentes résulte le caractère authentique de la créativité intuitive développée par *l'autre formateur*; d'après Fotinas (1986), celle-ci n'a rien à faire avec les modèles exagérément sophistiqués et trop recherchés de la technologie éducative, qui relève de ce qu'on appelle *ingénierie*, elle paraît plus proche de la nature du *bricolage* qui se lie à la structure profonde de l'être, représentée par la variable humaine (enseignant/apprenant) dans un système d'acte éducatif. *Le bricolage*, écrit Fotinas, *puise sa raison d'être, son fonctionnement et sa méthodologie dans cette structure profonde. Son plan et sa finalité sont des prolongations de la structure profonde en question. Le bricolage est le produit de son système d'appartenance* (p. 229). Fluidité, disponibilité, immédiateté, imagination libérée et compréhension intérieure sont les traits les plus caractéristiques de cette créativité naturelle relevant directement de *l'autre dimension* du formateur/éducateur.

On confond souvent l'imprévisibilité de l'intuition créatrice avec la facilité surprenante de l'improvisation. Les choses sont bien différentes; on ne peut se fier à l'inspiration du moment qu'après avoir fait tout ce qu'on devrait accomplir comme préparation optimale. On se laisse alors en toute lucidité et en toute tranquillité attendre ce que la situation apportera. La facilité d'un tel abandon n'est qu'apparente, car on se rappelle, avec Piaget (1969), qu'en pédagogie *les méthodes les plus souples sont les plus difficiles* (p. 103).

b) La vision holistique

L'intuition se présente aussi comme le résultat d'une saisie globale, d'une transcendance des tensions opposées, des compartimentations et des particularismes de toute sorte. J'ai déjà beaucoup parlé de cette vision englobante, il ne semble donc pas nécessaire d'y revenir; je souligne seulement que c'est peu de dire que les méthodes de l'autre formateur sont synthétiques, intégrant... Il faudrait aussi ajouter que son travail consiste en une dialectique incessante entre le global et le local, sur tous les plans de son intervention. On doit encore préciser qu'il ne s'agit pas d'une dialectique logique mais d'une dialectique vivante, d'une dialectique de bricoleur, selon l'expression de Fotinas (1993), qui se ressource à la totalité continue et simultanée de sa structure profonde. La synchronicité, ai-je dit, n'est pas seulement un phénomène miraculeux, mais elle constitue une condition indispensable pour toute prise intuitive de sens; saisir la vie en tant que totalité constituée, selon Krishnamurti (1976), la formation et l'instruction authentiques.

La perspective holistique nous aide à donner au concept de la vérité son sens authentique; ce terme, dit Capra (1994) à son interlocuteur et coauteur Steindl-Rast, ne devrait plus être confondu avec aucun des moyens qui servent à l'exprimer, qu'ils soient scientifiques ou métaphysiques. Par conséquent, *l'autre formateur* voit ce mot comme un point qui concilie l'aspiration infinie de son être avec le fini et le tangible de ses champs disciplinaires; tout en respectant la distinction de ces domaines, il est à la recherche d'un moyen qui lui permettra de dépasser les compartimentations instrumentales, pour atteindre le fond des choses. C'est en approfondissant son propre terrain que le chercheur/formateur a de bonnes chances de pénétrer à cette racine des choses, plus de chances, en tout cas, que s'il se donnait à une collecte des connaissances et des faits imperméables les uns aux autres. Ce faisant, il ne se sent jamais ni l'unique ni le principal travailleur du domaine, mais il essaie avec toute l'humilité dont il dispose d'avancer en commun avec les autres, spécialistes ou non du domaine; il fait siennes les valeurs de la nouvelle vision holistique repérées par Capra (ibid.): la coopération, la conservation, la qualité et le partenariat (opposées aux valeurs du paradigme dominant, c'est-à-dire la compétition, l'expansion, la quantité et la dominance). Enfin, cet *autre formateur* universitaire n'hésite pas à emprunter aux religieuses de Besançon les conseils suivants, que j'ai repérés quelque part: *Être sereinement lucide: faire des constats sans*

porter de jugement prématuré, ne pas vouloir tout faire mais voir ce que l'on peut faire, ne pas vouloir tout faire soi-même... Chercher moins à aboutir qu'à aider à devenir; accepter la durée et la politique des petits pas. Le dernier conseil, qui, ai-je déjà avoué, me convient parfaitement (dans un de mes textes faisant allusion à mes rythmes de travail, je le trouvais très accommodant pour moi), ce conseil donc, (*slow is beautiful*, à la suite du *small is beautiful* de Schumacher), est, paraît-il, un slogan très à la mode aujourd'hui, comme attitude non seulement pratique mais aussi épistémologique. Cela dit, je n'oublie pas qu'on recourt souvent à cette attitude afin de camoufler une paresse plutôt endémique.

c) La spontanéité

Cette troisième et dernière caractéristique de la vision intuitive lie directement la perception immédiate des choses avec l'action elle-même. De nos jours, on parle beaucoup des pratiques relevant d'une *action sans acteur*, mais, comme je l'ai déjà remarqué, tout le monde n'entend pas de la même manière cette sorte d'action qui ne reconnaît que les motivations venant de l'intérieur. On sait qu'il existe encore aujourd'hui des gens pour qui l'intervention éducative pourrait se faire sans la participation affective, ou même cognitive, de la part de l'éducateur/formateur et de l'éduqué/formé, donc d'une façon mécanique, *sans âme*. Pour de telles théories et les modèles qui en dépendent, la spontanéité se réduit à une réaction de type dit *réflexe*; la spontanéité rogérienne (congruence), la conversion du conscient en inconscient (psychanalyse) et la formation par action (apprentissage réflexif) sont les trois tendances actuelles qui s'opposent aux théories de l'automatisme behaviorale ou rationnel. La première de ces tendances a voulu restaurer la présence de l'affectivité et la priorité de la liberté dans l'apprentissage, la deuxième, purifier le pouvoir du sujet rationnel tandis que le troisième courant, celui de la formation réflexive (Schön, Argyris, St-Arnaud), en très bonne position aujourd'hui, essaie de mettre l'accent sur un apprentissage réfléchi qui se ressourcent tant au *savoir expérientiel* accumulé lors de l'action qu'aux diverses *connaissances tacites* (*tacit knowledge*) de Polanyi.

J'ai déjà mentionné tant les mérites que les limites de tous ces courants plus ou moins spontanéistes, surtout quand on les compare à l'authenticité spirituelle et métaphysique. La congruence rogérienne ainsi que la théorie montessorienne de l'imprégnation ont bien

su contrecarrer les exagérations des théories éducatives de l'effort (Bachelard, Alain), mais elles ont couru le risque de se voir accusées d'une spontanéité naïve et sans motivations profondes. Les approches psychanalytiques paraissent souffrir d'une contradiction fondamentale, d'une double contrainte (*double bind*), selon l'expression de Bateson, puisqu'elles prétendent à notre libération des mécanismes psychologiques, tout en voulant nous apprendre à faire avec l'inconscient. Quant à l'enseignement réfléchi, il est vrai qu'il renvoie à une sorte de conscience élargie, puisque, comme le dit Tochon (1989), il *concerne plus que la cognition: il inclut des processus métacognitifs de comparaison, d'évaluation et de prise de position personnelle* (p. 31); mais sa portée, très limitée d'ailleurs, selon l'auteur cité, au sein d'un programme de formation initiale, ne se montrerait vraiment alternative qu'en ses aspirations métacognitives. Suivant cette interprétation, avancée par Clift et Houston cités par Tremmel (1993), l'approche réflexive a affaire moins à l'esprit analytique et à la solution de problèmes de la pensée occidentale et plus à un esprit de négociation, de contemplation et d'illumination (*enlightenment*) que l'auteur mentionné rapproche de la tradition zen.

En ce qui le concerne *l'autre formateur*, qui a sa source dans la dimension spirituelle, fait preuve d'une spontanéité beaucoup plus radicale et immédiate, laquelle n'est pas sans rappeler ladite passivité métaphysique, véhiculée par les vertus négatives de non-vouloir, non-savoir, non-agir, vertus opérationnalisées et transformées en attitudes pratico-pratiques par Fotinas (1990). Plus le formateur intègre ces vertus dans sa pédagogie, plus il devient maître de soi, plus il maîtrise ses moyens et son expertise. Il va sans dire qu'il existe une analogie entre le développement de cette passivité et les attitudes spontanéistes mentionnées ci-haut; dans les deux cas, un travail sur la volonté paraît indispensable; la différence avec les modèles directifs est que, pour les approches non directives et spontanéistes, l'expérience qui ressort de la pratique constitue le point de départ d'un processus au cours duquel chacun négocie son propre cheminement, *sa voie*, intériorisant et transformant en actes les constats de son expérience. En définitive, comme l'écrit le philosophe français Marion, cité par Hameline (1993):

Ce n'est rien de plus qu'une pratique «avertie» de l'humain: sagesse de «l'acteur» instruit par l'expérience, mise en ordre que le «connaisseur» tente d'effectuer dans l'ordre des raisons. Mais précisons que ce connaisseur et cet acteur sont un et seul personnage. Et c'est de cette unicité que surgit l'authentique «pédagogue» dans le «professeur» (p. 335).

Cela dit, on ne peut pas nier qu'en adoptant une de ces perspectives spontanéistes on va, tôt ou tard, faire face à cette double contrainte signalée par Bateson; juste se convaincre soi-même ou conseiller les autres à prendre la décision de devenir spontanés inclut la contradiction: Peut-on (se) former à cette attitude considérée fondamentale pour un pédagogue qu'est la spontanéité? Une réponse négative à cette question nous ferait croire, à la suite de Popper, qu'on ne doit retenir pour enseignants que ceux qui sont nés avec ce don de perception immédiate, qui sont des *enseignants-nés*. Mais la contradiction n'est qu'apparente, et cela pour au moins deux raisons: premièrement, parce que les éléments innés sont sujets à la formation, et, deuxièmement, à cause du fait que l'élargissement de la conscience est une donnée humaine universelle; donc, du point de vue de la conscience universelle, l'ordre incitatif n'est pas extérieur au sujet de formation, mais il lui est implicitement présent, attendant le moment de son actualisation. À l'instar de cette conscience, l'autre formateur, ne s'occupant que du développement de sa propre congruence, sans autre intervention, juste par le fait d'être là, par l'effet de sa présence, peut susciter des changements analogues, petits ou grands, chez ses apprenants.

Bien entendu, cette intervention doit être épaulée par le troisième élément structural de l'autre dimension, celui de la compassion.

III. Pratiques faisant appel à l'amour et à la compassion

La spontanéité n'est pas seulement un procédé cognitif, mais aussi une qualité proprement éthique; en tant que telle, elle s'oppose à l'attitude morale habituelle qui commence par étudier le contenu intentionnel de l'action pour arriver à la rationalité des jugements moraux; par contre, dit Varela (1996), se distinguant ici de Piaget, il ne faut pas mélanger comportement éthique et jugement moral. La spontanéité (que ce biologiste rapproche de l'inconscience psychanalytique et de l'ignorance bouddhique) devient ainsi une aptitude générale à faire face immédiatement aux événements qui se transforment en de véritables actions éthiques.

Cette attitude présuppose que le Bien l'emporte sur le Juste (ou la tradition hégélienne sur la tradition kantienne); très souvent, ce que le sujet choisit comme Bien diffère beaucoup de ce que la morale établie et la logique apparente considèrent comme tel; *la*

vraie morale, disait Pascal, *se moque de la morale*. Cette confusion existe, en fait, parce qu'on oublie que les racines du Bien sont profondes et qu'elles dépassent les articles du code social. Le Bien s'exprime à travers cette loi universelle qu'est l'Amour, selon une expression de Fotinas (1994), que ce soit une sorte de solidarité entre les particules ou une *interfusion* et une interpénétration mutuelle des parties de l'univers. L'amour est appel à la création et à la résonance harmonieuse de tous les êtres qui constituent l'univers. Chaque fois que cette harmonie se détruit, la conscience universelle, *l'âme de l'univers*, ainsi que toute conscience élargie en souffrent. La compassion exprime exactement ce sentiment de tristesse pour l'harmonie et l'innocence perdues.

On sait encore que, depuis toujours, l'éducation a été définie comme un acte d'amour: amour de communiquer avec l'autre, désir de transmettre l'essentiel de son expérience, envie de créer et de connaître ainsi que d'aider à connaître et à créer. Personnel ou professionnel, appris et feint ou authentique, l'amour est considéré par presque toutes les théories et tous les systèmes non seulement comme l'élément essentiel du développement des éduqués, mais aussi comme le facteur déterminant la qualité et même la quantité des apprentissages. Je sais que ce n'est ni le temps ni la place pour faire l'éloge de l'amour éducatif, et pour développer toutes les implications transférentielles ou contre-transférentielles. Je me limite donc à rappeler que *l'autre formateur* ne saurait être qu'un maître d'amour et de compassion, en précisant tout de suite qu'il s'agirait d'un amour et d'une formation purifiés et rendus à leur nature authentique. Ainsi, ledit formateur sait qu'il doit faire ressortir toutes ses interventions et pratiques de ce ressourcement éthique qui lui est intérieur et qui s'identifie avec son centre métaphysique. Si le niveau de réalisation de cette identification est très élevé, on peut se fier à l'emprise de l'amour et à la spontanéité des interventions. Pour qu'on puisse appliquer le conseil augustinien d'aimer et de faire ce qu'on veut (*ama et face quod vis*), il faudrait d'abord comprendre qu'il s'agit d'un amour libéré de tout soupçon psychologique et éclairé au maximum. *Fais bien attention!* dit l'ange dialoguant avec Gitta, dans le livre bien connu de Mallasz (1990): *D'un côté – L'Amour. De l'autre – La Lumière. Tu es tendu(e) entre les deux. C'est ton chemin. Il y a cent morts entre les deux. L'Amour est porteur de la Lumière. L'Amour n'est rien sans la Lumière. La Lumière n'est rien sans l'Amour* (p. 33). Ces cent morts sont les *petits moi* que *l'autre formateur*, de même que tout autre initié à l'art de l'amour authentique, devrait faire mourir. C'est alors, dit l'ange, que *chaque acte vrai se bâtit d'amour* (ibid., p. 55).

Combien de nos actes éducatifs sont vrais, parce que bâtis de cet amour spirituel éclairé et purifié? La réponse ne saurait être ni simple ni unique, elle dépend du niveau de l'actualisation de soi de chacun et de sa détermination dans la poursuite de son chemin. L'élucidation de la question commence au moment même où l'on comprend que son amour pour l'autre, l'élève, l'apprenant ou l'étudiant, dans notre cas, ne peut pas dépasser les frontières d'une disponibilité complète et inconditionnelle, sans aucune intention d'imposition sur l'autre du produit de notre amour pour lui. L'autre formateur ne fait jamais violence à l'autre (ni à une partie de lui-même, selon Titurel). Ce qu'il essaie de faire, c'est de réduire en lui-même la part d'indisponibilité, chose qui constitue la définition même de la vie spirituelle, selon le philosophe Gabriel Marcel. Là se trouverait, à mon avis, le vrai fondement de toutes les pratiques de facilitation et d'aide. Si cet amour-disponibilité a besoin d'une certaine opérationnalisation (selon l'*ars amandi*, l'art d'aimer), afin de se mettre en œuvre, celle-ci ne saurait être différente de la méthodologie de *l'autre dimension*, déjà décrite à l'occasion de mes données. Elle se résume dans deux procédés complémentaires que j'ai déjà présentés et commentés:

- a) *La méthode du jeu de présence-absence*: c'est le thème de la présence en éducation, en toute relation de formation ou d'aide. Le grand défi pour un maître authentique est d'être vigilant, attentif et présent à ce qui se passe à l'intérieur de ses disciples, ainsi que de se trouver disponible quand l'autre aura besoin de lui. Les métaphores pour désigner cette méthode ne manquent pas: le maître se compare à un miroir qui renvoie à l'élève sa propre image, ou à une membrane qui vibre et retourne à l'émetteur ses pensées et ses volitions intimes. Il ne faudrait toutefois pas oublier qu'on ne peut être présent à l'autre si on n'est pas présent à soi; c'est toujours à travers nous-mêmes que nous voyons les autres. D'autres images (maître muet ou aveugle, maître-boîte de mystères) mettent en relief cette façon d'agir sans agir, qui est aussi connue comme méthode de *wu wei*.
- b) *La méthode du choix du meilleur moment d'intervention*: Pourtant, *l'autre formateur*, qui, à vrai dire, n'est pas un maître spirituel mais un éducateur engagé dans le chemin de transformation, doit intervenir, afin de faciliter, d'aider, de déclencher les mouvements désirés chez les apprenants. Si le maître spirituel n'a aucun contenu particulier à transmettre, sauf sa méthode de non-faire, l'autre formateur a quelque chose de concret à donner en plus de la méthodologie de *l'acte sans acte*. Donc, l'intervention de l'autre formateur est beaucoup plus sollicitée que celle du maître spirituel. Malgré cette différence de contenu, les stratégies utilisées dans les deux cas ne sont pas différentes; toutes les deux relèvent, en fait, de la dimension du *tuning* (Eudoxe), de la résonance grâce à laquelle le formateur saisit le moment le plus

opportun, le *timing* (Aglagé), pour faire son intervention de déblocage et de facilitation, ouvrant le chemin de la transformation.

Pour conclure, je dirais qu'en tant que modèle référentiel *l'autre formateur* ne devrait être considéré ni un thérapeute, ni un directeur de conscience, un gourou ou un maître à penser, mais un formateur professionnel qui essaie d'améliorer la qualité de ses interventions. Pour ce faire, il essaie de greffer dans la structure de réalisation de ses interventions, c'est-à-dire dans son propre système pédagogique, son expérience spirituelle comme une variable flottante qui pourrait transformer les rapports qu'il entretient avec les autres variables, données par l'environnement spécifique. *L'autre formateur* doit donc négocier avec tout cela, en faisant parfois des compromis qui ne touchent pas à l'essentiel de son travail. Il va sans dire que ce travail serait beaucoup plus facile si les autres facteurs humains étaient sensibilisés, eux aussi, à *l'autre dimension*, et, encore mieux, si les moyens utilisés avaient été conçus selon les suggestions de l'autre vision. Mais *l'autre formateur* sait qu'une telle évolution, bien que paraissant s'esquisser à l'horizon, demande encore un temps assez considérable; tranquille et sûr de lui-même, il travaille à l'avènement de cette évolution par le seul moyen dont il dispose: l'accomplissement de son être de formateur. Absorbé qu'il est par la quête de lui-même et par l'objet de ses champs disciplinaires, il paraît allouer peu de temps à ce qu'on appelle *acte d'enseigner*; mais on comprend facilement qu'il s'agit encore là d'une posture de type taoïste: celui qui veut vraiment enseigner n'aura pas de temps pour l'enseignement.

8.4 *L'autre formation* comme un «passe sans porte»

Pour conclure cette partie du chapitre, et avant de faire le bilan de mes propres gains, je reviens aux propos de Constantin, avec lesquels je débutais l'établissement de ma problématique: pour entrer dans la Grande Éducation, l'éducateur doit franchir la *Porte sans porte*. Mais quelle sorte de porte serait cette Porte-là?

La première réponse que j'ai pu donner à cette question relevait plutôt de ma formation philosophique: niveaux de l'être, me disais-je, et niveaux de l'âme sont une seule et même chose; ils paraissent séparés seulement du point de vue fonctionnel, tandis qu'ontologiquement ils sont sans aucune barrière intermédiaire ni intérieure ni

extérieure. On peut alors circuler librement à travers sensible, psychique, mental et spirituel, puisque les obstacles à enlever n'affectent que la surface. Donc, le passage à l'Éducation des profondeurs et de celle-ci à la Grande Éducation (métaphysique, ou simplement *autre*) pourrait se faire facilement, puisque aucun obstacle substantiel, aucun péché originel, aucune porte de paradis n'existe vraiment. Tout est là, devant la porte de notre maison, dit Constantin, en dehors et en dedans de nous-mêmes. Juste comprendre cette vérité, on se libère de tout élément surfaciel, de toute déformation accidentelle, et on touche à l'essentiel, au monde des profondeurs, au Petit et au Grand Univers.

Plus tard, au cours de mes lectures, j'ai appris que le *passé sans Porte* a une référence aussi bien réelle que symbolique. Selon la tradition, il y avait, dans le Sud de la Chine, *un portique orné à la mode des T'ang* (Buisset, 1990 p. 97), un portique laissant l'impression qu'il donnait sur un sanctuaire, mais qui, en fait, ne débouchait sur rien. Le symbolisme paraît plus qu'évident: la porte correspond à un besoin profond de la nature humaine qui se trouve dans une quête permanente d'un *ailleurs*. *C'est par compassion que nous tous, les patriarches, avons érigé ce monument! Parce que vous êtes avides et qu'il vous faut toujours avoir l'impression d'aller ailleurs* (ibid., p. 101); c'est ainsi que nous renseigne l'écriture qui se trouve sur le fronton. Comme il est impossible de saisir l'idée d'un éternel *ici*, nous nous imaginons un *ailleurs* métaphysique, un autre monde séparé de ce monde où nous vivons; ou, si cet autre univers nous paraît insoutenable, nous finissons par croire que notre monde à nous est une complète absurdité. Or, le message de la *Porte sans porte* consiste exactement à nous libérer de cette double illusion:

*Il existe un ailleurs, cet ailleurs est ici!
 Bien que cette porte n'existe pas, vous devez la franchir!
 Bien que cette porte existe, vous ne pouvez pas la franchir!
 C'est soit elle, soit vous!
 La vérité est un pays sans chemin!* (ibid.: 101-102)

Par conséquent, le seul voyage métaphysique qu'on pourrait entreprendre est le voyage à l'intérieur de soi-même. *Ulysse n'a jamais voyagé*, la grande épopée didactique de Fotinas (1997), nous informe que les voyages entrepris par le héros n'auraient aucun sens s'ils ne constituaient autant d'occasions pour lui de se connaître et de grandir par cette connaissance de soi. Reprenant littéralement le dernier vers cité plus haut, afin d'annoncer la dissolution de son ordre théosophique, Krishnamurti invitait ses auditeurs

à se libérer de tout chemin religieux ou philosophique et idéologique. De même, nous devons nous libérer de tout attachement aveugle et dogmatique à des voies épistémologiques et méthodologiques, voies qui nous perdent tout en prétendant nous aider à nous retrouver; la vérité est un pays sans chemin, parce qu'elle est un pays intérieur.

J'ai l'impression que les nouvelles tendances dans la formation des enseignants, même à leur insu, essaient de mettre en valeur exactement ce nouvel esprit de liberté et de responsabilité personnelle: autoformation, travail en groupe sur le développement de soi, protocoles de formation, analyses des processus de formation et de pratiques ne sont pas seulement de nouvelles hypothèses méthod(olog)iques, mais elles constituent de vraies approches de cheminement intérieur qui, tôt ou tard, pourrait donner sur le territoire de l'autre dimension; entrer dans ce territoire-là n'est que l'enjeu d'un pas qu'on accomplit ou n'accomplit pas.

8.5 Du *temps perdu* et du *temps gagné* à la recherche... ou... bilan des acquisitions et des transformations personnelles

Avant de passer aux conclusions générales, j'aimerais me référer à ma transformation personnelle, ainsi que j'ai pu la suivre au cours de la recherche, et même à cause d'elle; donc, cette référence, imposée par le caractère implicatif de la recherche, répond en quelque sorte au troisième et dernier objectif de la recherche, formulé dans le lieu propice.

Établissant ma problématique, j'ai brièvement mentionné les changements concernant la partie opérationnelle et extérieure de la recherche; et j'ai fait de mon mieux afin de rendre ces changements visibles et tangibles dans les chapitres suivants. Pourtant, il me semble que j'aurais manqué mon coup en omettant d'ajouter les informations concernant l'aspect intérieur des changements, aspect qui se traduit non seulement en une vision différente du réel, mais surtout en une attitude absolument autre dans ma façon de vivre et d'agir en tant que personne et formateur. Si le terme *transformation* appliqué dans mon cas paraît un peu exagéré, je sais pourtant que les changements dont je parle dépassent de beaucoup le niveau conceptuel et embrassent la totalité de mon être.

On serait en droit de me demander si de tels détails intéressent un rapport de recherche. À une telle question, je pourrais répondre que les enjeux réels d'une telle opération sont ceux de la personne, car on pose très souvent la question: *Que recherche, finalement, le chercheur?* Autrefois, la réponse paraissait plutôt facile: on cherchait la connaissance d'un objet précis, et cela indépendamment des motifs ou des fins personnels; le besoin de l'objectivité prenait alors le caractère d'un postulat scientifique impersonnel, dont l'esprit se reflétait parfaitement dans l'usage respectueux et académique du pluriel *nous*. (Cette tournure, j'avoue, exerçait sur moi une influence presque magique; quand, à l'occasion de l'écriture de mon récit de vie, j'ai dû parlé en mon propre nom, j'ai titré le texte de la synthèse des acquis *La découverte du «je»!*) Aujourd'hui, les choses semblent avoir changé; même si l'on ne recourt pas à l'apanage de la première personne du singulier (recours qui, dans la plupart de cas, s'avère superficiel), même si l'on reste fidèle au prestigieux *nous*, on sait qu'à l'intérieur de chaque recherche un dialogue s'établit implicitement entre le chercheur et sa vision du monde, son histoire idéique sinon idéologique. Comme Atlan (1979) l'écrit à propos de ses travaux, *il serait stupide d'ignorer que cette recherche était menée parallèlement à une quête où la question de l'identité et des appartenances était au centre de nos préoccupations* (p. 8).

8.5.1 Aux prises avec mon fond idé(olog)ique

Après avoir fait un bon bout de chemin dans mon travail, j'ai compris que l'objet de la recherche, l'orientation de la problématique et la constitution du cadre théorique m'étaient dictés par un désir de dialoguer avec tout ce qui, jusqu'alors, constituait le fond idéique de moi-même en tant que penseur et éducateur. Lors de la recherche, et jusqu'à sa fin, j'ai dû liquider une série de partis pris et de préjugés avant de céder entièrement à l'autre vision du réel, avec laquelle j'entretenais, paraît-il, un rapport de *mal-aimé*. Par conséquent, je pourrais dire que je suis le premier intéressé et le premier récepteur du message émis par les résultats de ma recherche. Le processus de cette appropriation a pris l'allure d'un changement selon les deux axes mentionnés par Atlan: l'axe de l'*identité* et l'axe des *appartenances* épistémologiques, idéologiques et même axiologiques.

8.5.1.1 La question de l'identité personnelle

Mon travail au poste de conseiller culturel m'avait mis face à face avec le problème de l'identité culturelle en tant que paramètre de l'identité globale tant des personnes que des sociétés¹. Pourtant, la question de l'identité personnelle était parmi mes occupations favorites, depuis déjà très longtemps. À l'occasion de l'écriture de mon récit de vie, je me suis souvenu qu'une de mes distractions d'adolescent était de jouer à *qui serais-je, si tel monsieur était mon père, telle dame était ma mère?* La question portait sur l'ensemble de mon être, extérieur et intérieur; le syndrome de l'absence du père, dont je souffrais à l'époque, a certainement joué un rôle dans cette occupation de prédilection qui, plus tard, était devenue un sujet de mes réflexions et de mes lectures; la dernière de ces lectures a été celle du livre de Ferret (1993), livre relevant de ce qu'on appelle *philosophie du scalpel*.

Sans méconnaître les paramètres psychobiologiques, anthropologiques et sociologiques du problème, je peux affirmer qu'après mon premier doctorat l'identité avait pris, pour moi, le sens d'une notion métaphysique. Mais c'est surtout la présente recherche qui m'a obligé de réfléchir sur le problème de l'identité, à l'occasion de mon questionnement sur les rapports du moi personnel et du moi transpersonnel, sur la valeur de l'un et de l'autre, sur l'aspect historique et l'aspect métaphysique de l'homme, sur le thème brûlant, devenu à la mode, qu'est la question du changement.

Il va sans dire que les rapports identité-changements, localisés au sein d'un même individu, m'avaient grandement préoccupé, et cela non seulement d'un point de vue théorique, mais à travers une exploration dont l'évolution de ma propre identité constituait la matière première. Dans mon enseignement, *occasione data*, je parlais de la *réalité changeante du moi*, me référant à Bergson et même à Sartre. Je croyais aussi qu'une *crise d'identité* se trouve à la base dudit *conflit des générations*, puisque ce problème se présente quand les changements vont selon un rythme tellement accéléré que le moi ne puisse plus les assimiler sans se sentir en rupture. Après ma nomination au

¹ J'ai développé ma position sur ce problème dans les deux textes qui suivent: *La culture comme identification*. Dans *Actes du Colloque pour l'identité ethnique, organisé par le centre d'études helléniques de Montréal*. Montréal, 1987, et *The role of the Greek School towards the development and the preservation of the ethnic identity: experiences from Canada*. Papier présenté au Congrès sur l'éducation grecque à l'étranger, organisé par le Ministère grec de l'éducation, Athènes, mars 1989.

consulat, j'ai joint à ma problématique le cas des gens déracinés, qui quittent leur milieu naturel soit volontairement, soit malgré eux. Quand j'ai commencé la recherche, je faisais déjà partie de la première catégorie, puisque j'avais choisi, de mon propre gré, la situation de l'émigré.

Je n'hésite pas à avouer que la recherche m'a aidé à résoudre le problème de l'identité culturelle sur le plan théorique aussi bien qu'existential. Par ma formation philosophique et mon propre code de valeurs, je croyais déjà que la culture, l'art et la religion ne sont que des superstructures, formées au cours de l'évolution de notre espèce, intégrées d'une manière plus ou moins réussie dans la nature humaine. Pourtant, influencé par les idées d'une anthropologie culturelle comme celle de Kardiner¹, j'acceptais que l'identité culturelle fasse partie de ce qu'on appelle la *personnalité de base*. Ainsi, quand j'étais au consulat, pour ne pas contredire l'objectif de ma mission ni mes propres principes, je pouvais soutenir que, pour le bien des personnes et des sociétés, l'identité culturelle d'origine devait être sauvegardée, parce qu'elle constitue l'identité de base sur laquelle la personne s'édifie. Je comprenais que l'existence des sociétés multiculturelles est une nécessité issue de l'évolution contemporaine, je savais d'ailleurs que même dans les sociétés monoculturelles, il y a beaucoup de contradictions, multiplicité de systèmes de référence ou de systèmes de valeurs. Je voyais un certain avantage dans cette multiplicité, sans laquelle on n'en obtiendrait qu'une société unifiée dans ses névroses. Bien entendu, j'ai pensé à nos voisins américains qui ont été piégés dans leur politique du *melting pot*.

En même temps, je n'acceptais pas la version canadienne du *multiculturalisme* qui m'apparaissait comme une politique de tolérance superficielle, sans qualités culturelles essentielles, séparant plutôt les gens au lieu de les rapprocher. Donc, pendant une certaine période, mon modèle se joignait à celui de l'interculturalisme, dans un contexte de coexistence culturelle où il n'y aurait ni mépris, ni tolérance, ni assimilation, ni intégration, et où la culture dominante ne saurait avoir qu'un rôle fonctionnel: aider les gens à développer leur propre individualité dans une ambiance d'ouverture, de pureté et de respect mutuel. Cependant, une telle approche ne devrait être le résultat ni d'une

¹ C'est par l'intermédiaire du philosophe Mikel Dufrenne (1966) que j'ai connu les thèses de Kardiner.

construction mentale, ni d'une évolution fortuite; s'il en était ainsi, les résultats seraient doublement négatifs, pour ne pas dire néfastes. Dans le premier cas, ils pourraient constituer un apanage pour camoufler des individualismes opiniâtres, voire des racismes déguisés: on s'accepte, tout en continuant à se combattre. Dans le deuxième cas, le contexte interculturel n'exprimerait que des défaitismes, personnels ou collectifs, des manques de circonspection, des signes d'un syncrétisme décadent, comme cela s'est produit à plusieurs reprises dans l'histoire de l'humanité. Dans les deux cas, ce ne serait pas se libérer des conditionnements, mais tout simplement changer ces derniers.

Il ne faudrait donc pas fusionner les cultures, ni les juxtaposer dans une Babel contemporaine, mais les transcender dans un état qui les dépasse sans les niveler. Si pour la vie de chaque jour on a besoin de quelques moyens d'expression et de communication particuliers, qu'on les utilise tout en sachant que ce sont des instruments et non des traits essentiels de l'homme, que leur valeur est instrumentale et non pas fondamentale. Certes, on ne doit pas sous-estimer le rôle important de traits culturels propres à chaque individu et à chaque nation, parce que ces traits font partie de l'être des hommes; l'esprit se sert de ces béquilles et l'âme de chaque jour a besoin de quelques repoussoirs; il suffira seulement de ne pas en faire un absolu pour y enclorre tout le potentiel de notre espèce.

D'ailleurs, la vie naturelle aussi bien que culturelle est un grand métissage, d'après Serres. Et à notre époque, où les modes de vivre et de se comporter convergent de plus en plus un peu partout dans le monde, préserver la particularité serait comme une réaction légitime et nécessaire contre ces vagues de nivellement de cultures particulières. Mais cette réaction ne devrait d'aucune manière prendre le caractère d'une fermeture à l'autre, ni la forme d'un intégrisme idéologique, religieux ou culturel.

Quoi qu'il en soit, plus j'avais dans la recherche, plus je me voyais convaincu qu'en ce qui concerne notre identité aucune approche particulière, tant scientifique que politique, ne peut nous satisfaire, sans une référence préalable à la question de l'être lui-même; les allusions que je faisais, dans mes textes antérieurs, à la perspective métaphysique de l'identité, prenaient maintenant le caractère d'une certitude. Il va sans dire

que plus que les analyses spéculatives auxquelles je me donnais avant et au cours de cette recherche, la vie elle-même, avec sa force régulatrice, m'a amené à une conception transculturelle et transpersonnelle de l'identité.

8.5.1.2 La dialectique des trois savoirs et le dépassement des appartenances idéiques

Pour un homme comme moi, élevé et instruit dans la tradition grecque, la vision rationaliste du monde n'était qu'un truisme. Après la rencontre de cette vision avec la cosmologie chrétienne (rencontre exprimée par un concept bâtard, bien connu en Grèce sous l'appellation de *culture grecque-chrétienne*), j'ai pu sans grande difficulté épouser ma foi religieuse avec l'idéal de la pensée grecque résumée dans ce fameux vocable de *logos* qui signifie parole, langage, raison d'être, opération logique et monde intelligible à la fois. Pendant une grande période de ma vie, j'ai été accompagné par cette *idéologie* que j'ai servie avec toutes mes forces, de l'humble poste d'un enseignant du secondaire.

Pourtant, avec plusieurs gens, je voyais les limites et les insuffisances du système théorique dans lequel je me mouvais; et je me sentais un peu coupable, quand je lisais chez Heidegger (1958), par exemple, que le règne de la technique actuelle n'est qu'une conséquence de la métaphysique grecque. Même si je trouvais cette position injuste, parce que vérifiée que pour une partie seulement ou pour une certaine interprétation de l'esprit grec, j'étais en quête d'autres idéaux; et puisque je n'étais pas tenté par l'esprit du positivisme montant à l'heure de ma jeunesse, après quelques explorations littéraires, je me suis tourné d'abord vers la spiritualité chrétienne et puis vers la philosophie spiritualiste. C'est ainsi que j'ai entrepris les premières études doctorales qui ont abouti à ma thèse sur *La liberté chez Plotin*.

Mes premières études doctorales m'avaient certes influencé, formé mais pas transformé. J'avais conscience du fait que mon étude sur la notion de la liberté chez Plotin me mettait en liaison directe avec les deux *instances* de l'éducation moderne: le recours à l'expérience vécue et l'appel à la liberté. Mais je ne pouvais pas encore réaliser le *saut* suggéré par le philosophe, c'est-à-dire souscrire à la perspective expérientielle et en faire un transfert direct et sans réserve dans mon action éducative. Ainsi, presque jusqu'à la

fin de ma carrière d'enseignant, je gardais le même modèle d'enseignement que je véhiculais depuis mon enfance et qui avait bercé les rêves de mon moi narcissique: l'enseignant (moi) médiateur entre le monde de la connaissance et la classe (ou un autre auditoire), révélateur donc des vérités éternelles auprès de ses élèves. Ma métaphore préférée pour décrire l'acte d'enseigner était celle de la messe ou d'une pièce théâtrale; même si j'inventais des moyens pour me soustraire à une démarche absolument magistrale, je dirais qu'en tant qu'enseignant je me réservais toujours le premier rôle.

J'ai parlé de tout cela dans mon récit de vie, que j'ai rédigé pendant une période où je (re)découvrais le savoir expérientiel, grâce surtout à cette formation et aux autres pratiques qui l'accompagnent (journal intime, créativité, souvenirs d'enfance, etc.). Mon adhésion à une telle perspective n'a pas été facile; je n'avais aucune difficulté à lui reconnaître un certain avantage, dans le domaine des apprentissages, par rapport au savoir théorique, du moment où l'on tient l'expérience pour une méthode alternative disposant d'une évidence immédiate, au-delà des processus discursifs, soit déductifs soit inductifs; mais je me gardais toujours à l'écart d'une tendance qui veut absolutiser sur le moi psychologique aux dépens du moi transcendantal ou métaphysique. C'est sur ce point que se sont manifestées mes plus grandes dissonances, au cours des discussions au sein du LaboTIPE. Ce qui me gênait le plus, c'était exactement cette adoration du moi psychologique, attitude que je voyais s'exprimer plus ou moins constamment par ceux qui travaillent selon les méthodologies largement heuristiques et subjectivistes.

Le recours à la métaphysique n'était pas la cause exclusive de mon opposition; il devrait y avoir d'autres raisons, probablement beaucoup plus personnelles que celles évoquées plus haut, et dont je prends à peine conscience; en effet, depuis longtemps je me savais hostile à toute approche psychologique, me servant de Sartre comme alibi. J'avais une vraie aversion pour les analyses, les thérapies, etc., je croyais qu'elles incluent des dangers graves: prendre, par exemple, le processus pour finalité et se voir immiscer dans une démarche interminable. En revanche, j'avais l'impression qu'une *stratégie d'évitement* et une *fuite à l'avant* sont des méthodes beaucoup plus efficaces qu'un traitement thérapeutique traînant en longueur et n'offrant que des espérances trompées.

C'est par de tels *trucs* existentialistes (auxquels je pourrais ajouter mon attachement à l'*irrationnel* de la décision, au rôle joué par l'*inconscient* d'une *docta ignorantia*, au *principe du risque* en tant que fondement métaphysique, etc.) que j'essayais de dépasser les limites du savoir tant théorique que pratique.

Suite à mes nouvelles lectures et réflexions, je concluais que l'image de l'individu que nous sommes ne pourrait pas se limiter à une connaissance abstraite soit déductive (théorique), soit inductive (expérientielle); elle doit être complétée par une pensée concrète, dans laquelle l'individu se saisit comme un *soi métaphysique*, un centre de conscience individuelle qui résonne au centre universel qu'est la conscience éternelle. La prise de conscience de cette vérité pourrait résoudre le problème de l'identité, puisqu'elle nous permet de dépasser les limites d'un psychologisme excessif, en canalisant ses pratiques vers la source de toute expérience. Les travaux de Progoff (1984) et de Paré (1987) m'ont appris qu'on peut combiner les deux approches, l'historique (journal intime, par exemple) et le métaphysique (méditation) dans un seul et le même processus d'intégration personnelle et professionnelle. Le moindre que nous puissions dire de cette approche est qu'elle nous amène progressivement vers une conscientisation plus claire de notre *moi* et du monde, et cette expérience devient un processus de formation par changement qui a des conséquences bénéfiques non seulement pour le formé mais pour les milieux aussi dans lesquels il vit et travaille; car on comprend alors ce que dit Élisabeth Marx (1991): *les composantes de la personne sont les composantes de l'univers* (p. 144).

Je pourrais affirmer en conclusion que, grâce à la présente recherche, j'ai pu intégrer dans un savoir unifié les trois modes particuliers de connaître ou les *trois yeux de la perception*, selon Wilber; cette intégration m'a aidé à me concilier avec ma tendance rationaliste (mon *côté grec*, comme le remarquait souvent Jeanne-Marie Gingras). En même temps, m'appuyant sur les connaissances que j'avais collectées, sur mes données et sur tout ce que j'ai vécu et expérimenté tout au long de la recherche, je me sens enfin en mesure d'accepter qu'il existe d'autres consciences, d'autres intelligences, beaucoup plus avancées que les nôtres, intelligences que nous ne pouvons pas encore définir exactement, mais avec lesquelles nous arrivons parfois à communiquer imparfaitement.

Croire que ces intelligences sont des entités déjà existantes quelque part ou qu'elles ne seraient que des potentialités qui s'actualiseront un jour plus ou moins lointain, ce dilemme paraît secondaire; car l'essentiel de l'hypothèse nous suggère que, de mutation en mutation, on arrivera un jour à un état où créativité et vérité s'identifieront absolument, et où l'homme, comme le pense Peter Brook pour son compte, entendra le *Maître de l'univers* l'avertir: *Finies les répétitions*¹! Ce *happy end* concerne sûrement notre espèce, mais, puisqu'on ne peut pas séparer l'espèce des individus qui le véhiculent, on pourrait dire que nous sommes tous concernés.

8.5.2 Au-delà des changements...

Derrière tant de fuite, ta vie reste présence pure.

Rilke

C'est à la lumière de cette évolution que je me pose actuellement la question fondamentale des rapports qui existent entre l'homme, dans sa totalité psychique, et ses deux mondes, le monde des faits et celui de symboles. Certes, le recours aux symboles est très instructif, et moi-même j'ai appris beaucoup sur moi en analysant mes propres modes de représentation. Pourtant, ce n'est pas en mythologisant sur nous-mêmes que nous nous transformons réellement. Sur un plan pratique, on peut faire des hypothèses, essayer ceci ou cela, en tirer des conclusions, tout en sachant qu'il s'agit là d'un jeu *instrumentaliste* et rien de plus; mais pour le monde des faits, des relations, on a besoin d'un contact direct, celui de l'amour et de la perception intérieure; et c'est ce qu'on appelle savoir spirituel.

Ce savoir est théorique et pratique à la fois, abstrait et concret, extérieur et intérieur, individuel et universel; il n'annule aucun autre type de connaissance, aucun système de valeurs, car, une fois introduit en tant que paramètre endogène, il aide chaque système particulier à se rentabiliser au maximum. Difficile à être saisi et défini, il laisse pourtant des traces de sa présence là où il s'instaure pour de bon. On parle alors d'une *autre dimension* au sein du sujet qui, telle la petite chute d'eau saluée par Rilke, derrière le

¹ Cité par Jeanne Guesné (1995), p. 39.

changement continu des formes créées par sa vie cascadeuse, atteint parfois la présence pure d'une vie éternelle.

Tout en me sachant très loin d'un tel état, j'ai pu discerner dans mon évolution actuelle quelques indices qui me permettent de croire que je m'oriente vers cette *autre dimension*. Je les énumère brièvement, parce que j'en déjà donné l'essentiel dans les pages précédentes:

- **Sens holistique.** L'universel, l'un qui contient tout, tout en restant un, était au centre de mon questionnement; pourtant, au lieu de chercher cette unité de tout dans les intuitions cachées dans l'autre face de l'esprit, j'essaie maintenant de l'appréhender dans la totalité de mon être et de l'être, au-delà de toute scission, de toute dualité réelle ou imaginaire, et par une distinction patiente entre faits et symboles.
- **Sens du sens et du fait.** Bien que mon point de départ reste toujours métaphysique, sa portée est différente: au lieu de se doter de la valeur d'un principe immuable et transcendant le réel, l'au-delà me paraît être une présence de *l'être-là*, prêt à dévoiler une partie de ses secrets à qui veut les appréhender, par une sorte de quête par osmose, de perception intérieure. Malgré son affinité avec la phénoménologie, cette approche s'en distingue clairement tant par la sobriété que par l'ampleur de ses intentions: elle ne vise guère un ego transcendantal, donné une fois pour toutes, mais un transcendantal à construire à partir d'une finitude de combinaisons infinies; d'où le caractère proprement créatif et inépuisable de cette approche.
- **Sens de la vérité participante.** Toute ma vie j'étais en quête de la vérité, ce qui explique la suite interminable d'études et de recherches. Je sais maintenant qu'il n'existe de vérité absolue ni scientifique ni philosophique. Pour peu rassurante et sécurisante qu'elle paraît, de prime abord, cette constatation pourrait apporter la paix dans des esprits tourmentés par leurs recherches, dans des cœurs gonflés par l'espoir et la foi; il n'y a qu'une vérité, celle de l'instant vécu, de la certitude de l'expérience, de notre sentiment de participer à une présence qui nous dépasse et nous englobe à la fois. Vouloir la définir avec les moyens propres à la raison, c'est déjà se trouver hors de son domaine.
- **Sens de la négativité.** D'abord en tant que pensée *apophatique* des pères grecques, puis comme approche dialectique de l'Un chez Plotin, l'aspect négatif me tente,

depuis déjà très longtemps; mais au lieu de voir dans la *négativité* une simple procédure de penser, ou une dialectique *cathartique* (purificatrice), après surtout ma rencontre avec la pensée orientale à travers Fotinas, je la conçois maintenant en tant que manière d'être et d'agir existentiellement: non-agir, non-savoir, non-vouloir, non-désirer ne sont plus de simples façons de parler, mais deviennent des épreuves quotidiennes, sans beaucoup de succès, évidemment, parce que c'est toujours plus facile à dire qu'à faire le *non-faire*. Ce qui reste inébranlable, c'est ma volonté de ne pas quitter ce chemin qui amène là où la vraie libération commence; c'est tellement facile, c'est pourquoi il nous paraît extrêmement difficile.

- **Le sens de non-attachement.** Il s'agit d'un autre impératif de la pensée plotinienne-krishnamurtienne-fotinienne, lequel me pousse vers un au-delà de la négativité et de toute sorte de liberté; c'est aller au-delà de l'affirmation et de la négation, dans un état où l'intuition de la présence à soi devient une certitude ultime; ce *soi* qui pourrait être aussi un *Soi* est partout et nulle part, il est un appel constant de dépassement et de déplacement. J'ai voulu exprimer cet état de *non-état* dans un vers que j'avais composé à l'occasion de mon cours de créativité:

Liberté d'un nuage qui erre sans laisser de traces.

Certes, un tel détachement complet et absolu ne se fait pas facilement; tant de relations, tant de réseaux intellectuels, affectifs, factuels nous ont enchaînés, depuis notre naissance et peut-être avant elle, et ne veulent pas lâcher prise sur nous; les combattre serait tomber dans leur piège et entrer dans une lutte sans issue; mieux vaudrait les ignorer et se laisser porter par le courant qui n'a jamais cessé d'exister, et qui est là depuis toujours, depuis l'âge d'avant les êtres et les formes.

- **Sens de l'amour et de la compassion.** Du moment où *le mal a croisé le savoir* (Serres), du moment où j'ai intégré la souffrance, les sentiments, la créativité dans ma vision du monde, je sens mon cœur battre plein d'amour et de compassion pour l'univers tout entier, pour tout être qui vit et existe sur terre, pour l'homme en général et l'homme particulier, l'homme concret qui est devant moi, même si je me sens distinct et différent de lui.
- **Sentiment d'être partout et nulle part.** Quand j'ai commencé la recherche, je vivais encore dans l'impossibilité de dépasser l'opposition entre un *ici*, proche extérieurement mais lointain intérieurement, malgré quelques ébauches d'enracinement (France, Canada), et un *ailleurs* (Grèce) lointain extérieurement et

physiquement, mais si proche intérieurement, tellement proche que je ne le distinguais pas de mon propre être. Peu à peu, j'ai réussi à contracter l'*ici* et l'*ailleurs* (avec leurs contenus respectifs, bien entendu), et j'ai cru que j'avais réalisé d'énormes progrès en admettant que tous les mécanismes qui réduisent les individus à leur culture d'origine, à leur ethnie ou à leur race ne sont pas des valeurs absolues mais tout à fait relatives. Cependant, ce changement n'est qu'un avancement infime par rapport à la transformation de certains êtres éveillés qui se sont élevés à de tels niveaux d'intégration et de détachement, que l'on peut les appeler de vrais *apatrides* et des gens de *nulle part*. Krishnamurti est peut-être l'exemple le plus connu d'une telle transformation.

Quand je fixais mes choix sur la dimension métaphysique du formateur ainsi que sur le cadre notionnel de cette dimension et son fonctionnement interne, je ne soupçonnais guère que j'aurais aussi à m'occuper de mon propre cheminement et de mes transformations, au sein d'une problématique qui devenait de plus en plus expérientielle. Il paraît qu'une telle évolution était inévitable; de deux acteurs impliqués dans l'affaire (mon directeur de recherche et moi-même), j'en étais peut-être le moins averti. Constantin savait sûrement dans quelle aventure il me poussait, quand il souscrivait à ma demande d'acceptation.

Il me semble que j'ai finalement compris pourquoi Constantin aime déclarer qu'avec lui un projet de recherche doit être, en même temps, un projet de vie; autrement, en renversant le titre du roman *proustien*, on pourrait l'appeler un projet de *temps perdu à la recherche*.

Conclusion générale, retombées et limites de la recherche

L'inaccompli bourdonne l'essentiel

René Char

Selon le sens des propos tenus plus haut (p. 388), il n'y aurait pas de grandes différences entre certaines pratiques de formation déjà appliquées et *l'autre formation* dont la présente recherche a voulu explorer la portée et la valeur; la distance n'est que celle d'un pas. S'il en est ainsi, pourquoi alors une présentation aussi volumineuse sur un élément distinctif si mince?

Une réponse facile serait de soutenir qu'un pas sépare la vie de la mort, le temps de l'éternité, le fini de l'infini, l'ici de l'*ailleurs*, et qu'il se peut, pourtant, que l'intervalle paraisse abyssal. À la remarque voulant que de telles formules soient littéraires et philosophiques, je pourrais répliquer qu'aujourd'hui ce n'est plus la philosophie ou la poésie qui nous parlent des espaces-temps multidimensionnels, mais la science la plus appliquée. En tout cas, en accord avec Johannisse (1968), je dirais que le primat du sujet, à qui revient de droit la revendication de tels territoires, est visé actuellement tant par le constructivisme des percepts et des concepts des disciplines noétiques ou psychologiques que par le relativisme subjectif des théories scientifiques.

Il paraît évident que, lorsqu'on ouvre une telle porte, on ne peut plus la fermer, quand bon il lui semble; si ce n'est pas pour tout le monde, pour certains penseurs, du moins, la question de limites du sujet se présente avec une telle acuité qu'ils finissent, tôt ou tard, par accepter l'existence d'un *sujet métaphysique* et par vouloir essayer leurs forces dans l'élucidation de ce sujet. On constate alors que toute autre approche, psychologique, anthropologique et largement scientifique est possible parce que sous-tendue par la position métaphysique. S'il en est ainsi, sans l'élucidation de *l'autre aspect*, toute théorie du sujet en formation s'arrête à mi-chemin.

Une telle déclaration paraît assez ambitieuse, et elle pourrait m'empêtrer dans des intentions que je n'ai jamais eues. C'est pourquoi, anticipant sur mes conclusions, et pour nuancer, peut-être, la témérité de l'expression *autre sens*, j'ai plusieurs fois fait savoir que je ne considère ma recherche ni comme une proposition de réforme radicale ni comme description d'un idéal inaccessible. La perspective de *l'autre formation* m'est

apparue comme une belle occasion de (me) prouver que ce que je voyais, en toute liberté d'esprit théoriquement faisable parce que constituant la structure même de notre existence, se fait pour de vrai, du moins partiellement ou imparfaitement, dans maints exemples de pratiques de formation. *C'est simple, et ça se fait déjà!* me disait d'ailleurs Constantin, chaque fois qu'il me voyait découragé, prêt à abandonner. À la suite d'un tel message pédagogique, qui me renvoyait à l'exemple concret plutôt qu'à la discussion théorique, j'ai principalement voulu montrer, à travers les récits analysés et discutés, qu'une autre formation est non seulement possible mais déjà mise en place.

Pourtant, on n'oublie pas facilement ses habitudes. Il paraît que ceux qui m'accusent de préférences théoriques ont finalement raison; autrement, je ne pourrais pas expliquer les déviations doctrinales, les analyses détaillées, les citations savantes qui débordent de toutes parts mon texte, surtout celui de la première partie. Mais il faudrait peut-être arrêter de me lamenter, car *it's useless to cry over spilt milk*, ce que je savais déjà du temps assez lointain, où j'apprenais l'anglais. C'est à peine si je commence à saisir le sens des paroles vraiment *terribles de Swâmiji* rapportées par son disciple Desjardins (1977): *Vos pensées sont des citations, vos émotions des imitations, vos actions des caricatures* (p. 152). Pendant un certain temps, je me croyais dans le bon chemin, puisque j'avais localisé la source de mes faiblesses et je commençais à m'auto-ridiculiser, déclarant, par exemple, dans mon travail pour le cours de créativité (c'était une nouvelle), que j'avais l'intention de faire de mon penchant le sujet d'une autre nouvelle qui porterait le titre *Un homme qui aimait les citations!* Mais c'était encore par une sorte de cryptocitation que je justifiais mon intention, parce que je me disais que l'auto-ironie est un signe de santé spirituelle.

En tout cas, si, dans ce travail, le devoir méthodologique de faire un survol bibliographique m'a servi d'alibi, je n'en ai pas pour autant caché mon désir de me considérer comme un sujet d'autoformation par et à travers la recherche; et cela, sans me sentir obligé de faire une recherche-formation à la lettre. Ce paramètre, posé déjà dans le premier chapitre, a fait corps avec mon questionnement et a traversé, je pense, les chapitres suivants, pour s'intégrer ensuite à des préoccupations analogues de mes participants et constituer la première conclusion de toute la recherche: non seulement la formation à *l'autre dimension* mais la formation tout court ne saurait être qu'une affaire personnelle. Cette conclusion, qui renvoie audit savoir expérientiel mis en valeur par les

participants et par des auteurs mentionnés dans la littérature, se reflète dans ma façon de traiter mon matériel, non pas en tant que principes abstraits et données théoriques mais en tant que rapports vécus soit par moi soit par mes participants et relevant de ces principes et de ces données.

Pourtant, mon défi n'était pas tellement de souligner le primat du savoir expérientiel qui peut se réclamer, d'une façon ou d'une autre, du domaine de la conscience, mais d'expliquer, à l'aide de mes données, qu'une médiation encore plus radicale existe : celle de la dimension métaphysique, de la conscience élargie, du Monde des Profondeurs, selon Fotinas (1990), médiation qui est complètement vide, qui ne s'identifie à aucun contenu précis, mais qui constitue le réceptacle universel de tous les contenus. Si on l'appelle *loi absolue et éternelle* (p. 91-92), ce n'est pas dans le sens d'une loi universelle qu'on doit appliquer telle quelle, mais plutôt en tant qu'un commencement éternel, un renouvellement qui s'exprime éternellement à travers cette merveilleuse créativité du *non-agir*.

L'appréhension de cette dimension et la description de ses modes d'apparition, au sein d'une activité telle que la formation des enseignants, constituaient les objectifs que je me suis fixés dès le début. Ces objectifs sont-ils atteints? Sans aucun doute, il appartient à d'autres d'en juger; en ce qui me concerne, je pourrais affirmer qu'après ce long voyage je me trouve sûrement en meilleure situation quant à la compréhension des choses, par rapport à mon point de départ. Je ne me sens pas pour autant en mesure de donner une définition concluante de *l'autre dimension* ou de faire un bilan détaillé de ses manifestations; de ce point de vue, je pourrais donc avouer que, malgré le parcours, je finis comme j'ai commencé, c'est-à-dire, avec le même goût de perception holiste émergée de l'événement initial qui a déclenché la recherche. Peut-être un tel sentiment n'est-il pas quelque chose d'exceptionnel, puisqu'il apparaît dans tout processus de recherche, dont l'objet, écrit (Jean-Marie) Barbier cité par Merrien (1991), *est complexe et opaque. L'opacité est légitime et elle est constamment recréée, secrétée, au fur et à mesure des élucidations* (p. 216).

Bien que conscient de la persistance de cette opacité, tant au long et jusqu'à la fin de l'exploration, à cause surtout d'une raison supplémentaire mais essentielle, celle de l'indétermination de l'expérience qui constitue l'objet de la recherche, j'ai l'impression que j'ai pu dégager quelques conclusions sur le comment de l'apparition de *l'autre*

dimension et les modes de son intervention, à partir des pistes que j'avais définies dès le début, reconnaissables dans les trois grands axes de la thèse. Je rappelle que ces axes, traversant *grosso modo* les trois volets de la thèse (conceptualisations, données, témoignage personnel), intégrant aussi plus ou moins fidèlement les étapes d'une recherche phénoménologique/heuristique, sont les suivants:

- I. Une **quête théorique** concernant la dimension recherchée, enrichie par des déterminations transversales (philosophie/spiritualité, art, science), fournies par la revue de littérature et les réflexions personnelles, en vue d'identifier et de nommer les invariants du terrain notionnel, dans sa projection sur le domaine choisi, à savoir celui de la formation des enseignants (Problématique).
- II. Une **exploration opératoire**, à propos des problèmes théoriques et pratiques sur la meilleure façon de faire ou de gérer la recherche et de communiquer ses résultats (méthodologie, rédaction); en général, on sait qu'il existe un lien étroit entre cet art de construire une recherche (*ars fabricandi*) et l'œuvre réalisée (*opus fabricatum*), lien qui dépasse les plans formels et prend le caractère de l'exigence d'une cohérence interne, d'une *harmonie essentielle*, au dire de Morin (1991), *entre le fondement philosophique, la réalisation, la compréhension et la diffusion d'une communication de recherche* (p. 54).
- III. Un **recours à l'expérience**, véhiculé par les récits explicites et implicites, intégrés au corps de l'exposé final (récit d'explorations, éléments de récits éducatifs, récits de pratiques) ainsi que par les autres références aux rapports vécus par le chercheur, qui ont pris une signification importante pour le bon cheminement de la tâche.

Les trois axes ci-dessus ont convergé dans les tâches terminales (analyses - traitement des données, discussion) et m'ont amené jusqu'aux constatations formulées dans le dernier chapitre de la thèse, où j'ai essayé un deuxième niveau de synthèse. Je pense que ces constatations m'ont permis de répondre, quoique d'une manière provisoire ou approximative, aux questions que je me posais à l'issue de l'établissement de ma problématique. Ces réponses, qui pourraient être considérées comme une sorte de conclusions finales, sont les suivantes.

Tout d'abord, il paraît qu'il existe chez l'homme une *autre dimension* que, pour des raisons de verbalisation, je pourrais appeler métaphysique ou spirituelle, mais qui est réclamée aussi aujourd'hui par la réflexion scientifique la plus rigoureuse; cette

dimension se reconnaît dans une disposition fondamentale qu'a notre esprit humain de se mouvoir à travers plusieurs niveaux de la réalité, avec lesquels il semble entretenir des rapports privilégiés. Métaphysiquement parlant, cette disposition est véhiculée par tous les hommes, mais elle devient opérationnelle du moment qu'on l'actualise; la prise de conscience de la multidimensionnalité du réel est celle qui implique le fait de connaître cette dimension; l'acte de la saisir transforme notre façon de voir les choses, de recevoir et d'émettre des messages et des signes résonnant une complexité de plus en plus globale.

L'autre dimension est donc une sorte d'appréhension immédiate et naturelle, intégrée dans la structure même du réel, inhérente aux plis du quotidien et reconnue dans une attitude absolument pratique. D'habitude, on soutient que la pensée dite occidentale a abandonné cette dimension, optant pour la connaissance rationnelle, tandis que la pensée orientale, qui l'a sauvegardée, l'a réduite à une pratique religieuse ou morale; pour échapper tant à l'une qu'à l'autre de ces deux tendances, il faudrait peut-être, à la suite de Godel, Krishnamurti, Abellio, Fotinas, Barbier et d'autres, voir dans la dimension métaphysique l'effet d'une autorisation noétique, d'une invocation de la raison envers son propre devoir de rigueur et de vigueur.

Beaucoup plus qu'une forme de connaissance catégorique et intuitive, *l'autre dimension* possède le caractère d'un postulat universel, à cause de sa qualité de source des valeurs fondamentales et ultimes; elle assume ce rôle, parce qu'elle-même est considérée au-delà de tout système de valeurs, absolument transcendante mais pas indifférente, puisqu'elle renvoie à la responsabilité de chacun la réalisation ou la non-réalisation de ces valeurs. *L'autre dimension* joue le rôle de la conscience-témoin qui est notre voix à nous, quitte à toujours nous assurer de la rectitude de nos jugements, de nos décisions et de nos actes. Amour, liberté, vérité, bonté et beauté, justice, toutes ces valeurs connues des métaphysiques classiques, purifiées de tout élément conventionnel, rendues à leur capacité authentique d'autojustification et d'autorégulation, paraissent être les appellations des aspects divers d'une même réalité fondamentale qui porte le nom de Vie universelle, constituée de tous les êtres particuliers et plus particulièrement des hommes qui ont eu le privilège de se trouver au sommet de la pyramide des entités ontologiques.

La définition descriptive de la dimension métaphysique ne constituait pas un objectif en soi pour moi, puisqu'elle se liait à l'autre défi de ma recherche, celui de voir si cette

dimension a une place dans les théories et les pratiques éducatives actuelles; plus particulièrement, je m'étais demandé s'il existe une dimension à tendance métaphysique dans la pratique pédagogique d'un enseignant universitaire, formateur des enseignants. Que cette dimension fasse l'objet de certains courants de pensée très à la mode aujourd'hui, cela paraît constituer un lieu commun; pourtant, on pense d'habitude que c'est surtout aux maîtres dits spirituels qu'il incombe de *pédagogiser* cette tendance, afin de la transmettre aux gens qui sont en quête d'un *autre sens* pour leurs vies personnelles et professionnelles. S'il en est ainsi, peut-on parler d'une autre pédagogie au sein d'un domaine où non seulement cette tendance mais la pédagogie tout court fait défaut?

Il me semble que la recherche a montré qu'aujourd'hui, en plus d'en parler, on pratique aussi cette autre pédagogie dans le domaine de la formation des enseignants. Émergeant comme une prise de conscience, après une traversée du désert plus ou moins pareille, *l'autre dimension* se trouve au centre des pratiques réflexives et des réflexions opérationnelles chez maints enseignants universitaires, dont mes participants ne constituent qu'un échantillon limité, certes, mais assez représentatif. En tout cas, après le parcours bibliographique que j'ai effectué, j'ai constaté que le nombre des universitaires qui sympathisent avec la perspective métaphysique et en font état dans leurs réflexions et leurs pratiques de formation n'est pas si restreint qu'on l'imagine souvent. Cependant, il faudrait distinguer entre ceux dont l'ouverture vers *l'autre sens* ne va pas au-delà d'un simple désir de compléter leur grille conceptuelle avec un élément un peu *exotique*, et ceux dont l'adhésion à cette vision est le résultat d'un processus interne et d'une transformation radicale. On aurait donc à séparer, ici comme ailleurs, *l'ivraie du bon grain*, les imitateurs des vrais créateurs. J'ai l'impression que les universitaires qui ont accepté de participer à ma recherche relèvent de la deuxième catégorie, celle des gens qui cherchent à l'intérieur d'eux-mêmes *l'autre sens* sans lequel tout finit par se changer en mimétismes et en dogmatismes.

La présentation de ce que font ces *autres formateurs* était fixée comme le deuxième pari de la recherche; en d'autres mots, ce que je voulais savoir par mon recours aux récits de pratique, c'était de trouver les opérations les plus importantes qui découlent de la prise de conscience et du développement de *l'autre dimension* et qui vont directement à l'endroit de la pratique professionnelle. En bon organisateur, j'avais ici à suivre les quatre étapes suggérées par les spécialistes: *décrire, modéliser, comparer, expliquer*. J'ai

fait de mon mieux afin de suppléer à ces tâches, mais je sais qu'il y a beaucoup plus et encore mieux à faire.

Je ne juge ni possible ni utile d'entreprendre ici un résumé des pratiques qui relèvent de *l'autre dimension*; je rappelle seulement que celles-ci veulent éveiller chez l'étudiant le goût de l'autoformation, de l'appréhension holistique, de l'unification de soi, de la saisie intuitive, de l'approche créatrice. Dans la plupart des cas, les objectifs sont en même temps des instruments de travail, des méthodes de réalisation de ces objectifs; le tout est dans le tout, il n'y a d'autre médiation hors celle que suscite l'actualisation de *l'autre dimension* dont le formateur se fait le véhicule ou le canal. Parce que lui-même se concentre sur la réalisation de ces objectifs, le formateur à tendance métaphysique peut intervenir auprès du cheminement de ses étudiants.

La visée précise de l'objectif ci-dessus était d'esquisser le profil structural de *l'autre formateur*, c'est-à-dire de faire entrer dans un énoncé bref tous les éléments nécessaires pour obtenir une définition opérationnelle satisfaisante, si non parfaite du modèle ciblé. Mon intérêt pour le formateur s'explique bien par le fait que, pour le moment, c'est par lui que l'avènement de *l'autre dimension* au sein de la formation des enseignants devient possible. Mais là aussi les choses n'étaient pas faciles, car comment définir ce qui est par ce qu'il n'est pas, ce qui passe pour un contenant parce que lui-même est sans contenu? Brosse (1984) décrivant l'homme qui trouve ses ressources dans les profondeurs de la conscience-énergie est venue à mon secours; à l'instar donc de cet homme accompli, l'autre formateur se reconnaît par *son degré d'évolution, son ardeur créatrice, son amour pour le vrai, son goût pour le beau, sa ferveur pour le bien, autrement dit, son mordant sur la vie, ce qui, à tout moment, transcende l'activité psychique et la conduit* (p. 241).

Le bilan de mes *apprentissages* constituait le troisième objectif de la recherche. La réalisation de cet objectif a pris la forme d'une exploration de mes transformations, qui n'est pas sans rappeler la composition de *l'identité narrative*, selon Ricoeur. En effet, au travers de ses *révélations*, la recherche est apparue comme un enjeu qui m'a permis de (re)construire mon identité personnelle. Ainsi, grâce aux replacements effectués tout au long du processus, je peux parler d'un changement dans ma vision du monde ainsi que

dans ma façon d'être et d'agir, non seulement au plan intellectuel ou idéologique, mais surtout au plan opératoire qui constitue la pierre de touche de nos comportements.

Tels étaient, *grosso modo*, les objectifs principaux de cette recherche; les lecteurs, de droit et, éventuellement, de choix, jugeront si et à quel degré ces objectifs ont été atteints; pour ma part, je suis parfaitement conscient des limites et des lacunes de mon travail. Je n'ignore pas, par exemple, que ma recherche ne visait qu'une première exploration, description et compréhension du phénomène à l'étude; elle se savait donc un questionnement préalable à des études postérieures qui pourraient, entre autres, porter à l'intégration systématique de la perspective métaphysique dans les programmes de formation, sur l'impact de telles pratiques sur le rendement des étudiants, etc., sans exclure des études plus théoriques portant sur le *non-fondement* métaphysique comme fondement de l'acte éducatif, etc. Bref, une série de recherches et d'études pourraient rendre plus explicites tel ou tel aspect de *l'autre formation* posé implicitement ou à peine effleuré au cours de cette recherche. Enfin, des recherches et des travaux plus concrets pourraient avoir pour objet l'étude des conditions socioculturelles et individuelles indispensables au développement d'une telle perspective, ainsi que l'impact et les retombées de celle-ci sur l'avenir de notre espèce.

Je me permets donc d'espérer qu'une série de recherches, soit fondamentales soit appliquées, viendra compléter les lacunes de la présente tentative, et parcourir plus avant le chemin qu'elle a voulu ouvrir. Qu'il s'agisse de recherches orientées vers des conclusions ou de recherches visant des décisions, selon la distinction de Cronbach et Suppes cités par De Landsheere (1976), on pourrait s'attendre au même bénéfice: trouver les moyens non seulement de saisir conceptuellement mais de réaliser concrètement, dans une démarche consciente et continue, notre accomplissement personnel et interpersonnel, notre transformation sollicitée par les profondeurs de nous-mêmes, profondeurs qui sont aussi celles de l'être lui-même. Si les gens changent, notre monde changera aussi. Dans cette marche transformatrice, les enseignants et leurs formateurs se mettront, comme toujours, en tête.

RÉFÉRENCES

La lecture est au seuil de la vie spirituelle.

Marcel Proust

- ABELLIO, R. (1963). *Vers un nouveau prophétisme*. Paris: Gallimard.
- ABELLIO, R. (1965). *La structure absolue. Essai de phénoménologie génétique*. Paris: Gallimard.
- ACFAS. (1998). Actes du 1^{er} Colloque international francophone sur l'écrit et le document: tenu dans le cadre du Congrès de l'Acfas à Québec en mai 1998 / sous la direction de Réjean Plamondon et Robert Sabourin.
- ALLEAU, R. (1977). *La science des symboles. Contribution à l'étude des principes et des méthodes de la symbolique générale*. Paris: Payot.
- ALQUIÉ, F. (1977). *Philosophie du surréalisme*. Paris: Flammarion.
- ARDOINO, J. (1988). La recherche-action: alternative méthodologique ou épistémologique. Dans M.-A. Hugon, C. Seibel: *Recherches impliquées. Recherches action: Le cas de l'éducation*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael, 78-80.
- ARONOWITZ, S. et GIROUX H. A. (1991). *Postmodern Education: Politics, Culture, and Social Criticism*. Minneapolis: The University of Minnesota.
- ARTAUD, G. (1985). *L'Adulte en quête de son identité*. Ottawa: Éditions de l'Université d'Ottawa.
- ARTAUD, G. (1989). *L'intervention éducative. Au-delà de l'autoritarisme et du laisser-faire*. Ottawa: Presses de l'Université d'Ottawa.
- ATLAN, H. (1979). *Entre le cristal et la fumée. Essai sur l'organisation du vivant*. Paris: Éditions du Seuil.
- ATLAN, H. (1986). Créativité biologique et autocréation du sens. Dans H. Atlan et al.: *Création et créativité*. Albeuve: Éditions Castella, 113-155.
- ATLAN, H. (1991). *Tout, non, peut-être. Éducation et vérité*. Paris: Seuil.
- AUROBINDO, S. (1976). *Métaphysique et psychologie*. Paris: Albin Michel.
- BACHELOR, A. (1989). L'approche phénoménologique en psychologie: caractéristiques et aspects méthodologiques. Dans *ARQ, Actes du Colloque: Approche phénoménologique de la recherche*, 2, 5-16.
- BALSO, Judith (1994). Pessoa. Nous reconstruire, sans idéal ni espérance. Dans *Artistes et philosophes: Éducateurs?* Collectif, sous la direction de C. Descamps. Paris: Centre Georges Pompidou.
- BARBIER, R. (1991). Krisnamurti: une approche radicale pour la recherche contemporaine en éducation. *Pratiques de formation/Analyses*, 21-22, 193-226.
- BARBIER, R. (1993). Le journal d'itinérance en formation des formateurs. Communication présentée au 1^{er} Congrès de A.E.C.S.E. Dans *Actualité de la recherche en Éducation et Formation*. Paris: AECSE-CNAM, p. 337-342.

- BARBIER, R. (1995). Témoignage recueilli par J.-L. Le Grand. *Pratiques de Formation/Analyses*, 29-30, 41-53.
- BARBIER, R. (1995a). L'autorisation noétique (ou de la notion de sujet dans la philosophie de l'éducation de Jiddu Krisnamurti). Communication présentée au *Congrès A.F.I.R.S.E.* Dans *Le sujet en éducation*, Vol. 1. Institut des Sciences de l'éducation d'Angers, 123-134.
- BARBIER, R. (1995b). *L'approche transversale en éducation*. Université Paris 8. Document interne, p. 15.
- BARBIER, R. (1996). *La recherche-action*. Paris: Anthropos, coll. Ethno-sociologie/poche.
- BARBIER, R. (1997). *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris: Anthropos.
- BARDIN, L. (1980). *L'analyse de contenu*. Paris: PUF.
- BARLET, F.-C. (1895). *L'instruction intégrale. Programme raisonné d'instruction à tous les degrés. Vol. 1: L'instruction primaire*. Paris: Chamuel, Éditeur.
- BATESON, G. (1977-1980). *Vers une écologie de l'esprit*. Traduction de Ferial Drosso et al. Paris: Seuil, t. I-II.
- BERNIER, L. (1987/1989). Les conditions de la preuve dans une démarche qualitative à base de récits de vie. Dans *ARQ, Actes du colloque: L'interprétation des données dans la recherche qualitative*. Montréal: Université de Montréal. Faculté des sciences de l'éducation, 7-19.
- BERRON, J. (1972). *La pédagogie curative, selon Rudolf Steiner*. Paris: Triades.
- BERTAUX, D. (1980). L'approche biographique, sa validité méthodologique, ses potentialités. *Cahiers Internationaux de sociologie*, LXIX, 197-225.
- BERTRAND, Y. (1990). *Théories contemporaines de l'éducation*. Ottawa: Agence D'ARC.
- BIÈS, J. (1982). *Passeport pour des temps nouveaux*. Paris: Dervy-Livres.
- BIÈS, J. (1987). *Art, Gnose et Alchimie*. Paris: Le Courrier du Livre.
- BIÈS, J. (1994). *Lettre recommandée aux professeurs malades de l'enseignement*. Monaco: Éditions du Rocher.
- BLANCHET, A. et al. (1985). *L'entretien dans les sciences sociales*. Paris: Bordas/Dunod.
- BLONDIN, D. (1977). *L'investissement pédagogique: étude des perceptions des professeurs de la Faculté des arts et sciences de l'Université de Montréal*. Montréal: Service pédagogique, Université de Montréal.
- BOHM, D. (1988). *La danse de l'esprit ou Le sens déployé*. Traduit par Hélène et Jean Séveyrat. La Varenne: Les Éditions Séveyrat.
- BOILLOT, H. et LE DU, M. (1993). *La pédagogie du vide. Critique du discours pédagogique contemporain*. Paris: PUF.
- BRETON, S. (1976). *Être, Monde, Imaginaire*. Paris: Seuil.
- BROSSE, T. (1984). *La «conscience-énergie» structure de l'homme et de l'univers. Ses implications scientifiques, sociales et spirituelles*. Saint-Vincent-sur-Sabron: Éditions Présence.
- BRUNNER, C. (1968). *Science, Spirit, Superstition. A New Enquiry into Human Thought*. Toronto: University of Toronto Press.
- BUISSSET, A. (1990). Le passe sans porte. *Question de*. 82, 97-102.

- BUTCHER, (1986). The phenomenological psychology of J. Krisnamurti. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 18, 1, p 35-50.
- CAOINETTE, C. (1996). Priorité à la relation éducative. Dans *Les enseignants*, no de mars, p. 3.
- CAPRA, F. (1990). *Le temps du changement*. Traduit et adapté par Paul Couturiau. Monaco: Éditions du Rocher.
- CAPRA, F. (1996). *The Web of Life. A New Scientific Understanding of Living Systems*. New York: Anchor Books.
- CAPRA, F. et STEINDL-RAST, D. (1994). *L'univers aux frontières de la science et de la spiritualité*. Traduit par Dominique Lambilliotte. Paris: Sand.
- CARBONNEAU, M. et HÉTU, J.-C. (1996). Formation pratique des enseignants et naissance d'une intelligence professionnelle. Quelles stratégies? Quelles compétences? Dans L. Paquet et al.: *Former des enseignants professionnels*. De Boeck Université. Paris-Bruxelles, 79-96.
- CASTANEDA, C. (1973) *Voir. Les enseignements d'un sorcier yaqui*. Traduction de M. Kahn. Postface de J. Monod: *Miroir d'une disparition*. Paris: Gallimard, p. 257-264
- CASTELLO, M. et ZARTARIAN, V. (1994). *Nos pensées créent le monde: comment les sciences de pointe conduisent à une nouvelle métaphysique*. Paris: Robert Laffont.
- CASTELLO, M. et ZARTARIAN, V. (1994a). Réinventons la métaphysique. *Nouvelles Clés*, 33, 34-36.
- CASTORIADIS, C. (1993). Entretien avec Jacques Ardoino, René Barbier et Florence Giust-Desprairies. *Pratiques de Formation/Analyses*, 25-26.
- CAZENAVE, M. (1990). *La science et l'âme du monde*. La Varenne: Éditions Séveyrat.
- CAZENAVE, M. et NICOLESCU, B. (1994). *L'homme, la science et la nature. Regards transdisciplinaires*. Aix-en-Provence: Le Mail.
- CHANGEUX, J.-P., RICÉUR, P. (1998). *La nature et la règle. Ce qui fait que nous pensons*. Paris: Éditions Odile Jacob.
- CHARON, J. (1965) *L'Être et le Verbe. La science. La foi. L'Univers*. Paris: Éditions Planète.
- CHÂTELET, F. (1972). *La philosophie des professeurs*. Paris: Union générale d'éditions.
- CIFALI, M. (1986). L'infini éducatif: mises en perspectives. Dans M. Fain et al. (Éd.): *Les trois métiers impossibles. Vièmes rencontres psychanalytiques d'Aix en Provence* (p. 128-149). Paris: Les Belles Lettres.
- CIFALI, M. (1991). *Modèle clinique de formation professionnelle, apports des sciences humaines, théorisation d'une pratique*. Genève: Faculté de psychologie et des sciences de l'éducation.
- COULON, A. (1993). Ethnométhodologie et multiréférentialité. *Pratiques de formation/Analyses*, 25-26, 135-143.
- CRAIG, E. (1978). *The heart of the teacher. A heuristic study of the inner world of teaching*. Thèse de doctorat présentée au «School of Education» de l'Université de Boston.
- DALGARIAN, G. et al. (1983). *Pour un nouvel enseignement des langues et une nouvelle formation des enseignants*. Paris: CLE international.
- DAUNAIS, J.-P. (1992). L'entretien non directif. Dans, B. Gauthier (éd.): *Recherche sociale: de la problématique à la collecte des données*. Sillery: Presses de l'Université du Québec, 273-293.

- DEBESSE, M. et MIALARET, G. (1978). *Traité des sciences pédagogiques. Vol. 7: Fonction et formation des enseignants*. Paris: PUF.
- DE BROIN, L. (1995). Création de l'histoire de vie à la lumière de la psychosynthèse. *Repères. Essais en éducation*, 17, 19-28.
- DE KETELE, J.-M. et ROEGIERS, X. (1991). *Méthodologie du recueil d'informations. Fondements des méthodes d'observation, de questionnaires, d'interviews et d'étude de documents*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.
- DE LANDSHEERE, G. (1976). *Introduction à la recherche en éducation*. 4^{ème} éd. Liège : Georges Thone.
- DE ROSNAY, J. (1975). *Le microscope. Vers une vision globale*. Paris: Éditions du Seuil.
- DERRIDA, J. (1993). *Khôra*. Paris: Galilée.
- DESCHAMPS, C. (1983). *Créativité et satori*. Montréal: Agence d'Arc.
- DESCHAMPS, C. (1993). *L'approche phénoménologique en recherche*. Montréal: Guérin universitaire.
- DESJARDINS, A. (1977). *À la recherche du soi. Adhyatma Yoga*. Paris: La Table Ronde.
- DESLAURIERS, J.-P. (1991). *La recherche qualitative - Guide pratique*. Montréal: McGraw Hill.
- DESMARAIS, D. - GRELL, P. (1986). *Les récits de vie: théorie, méthode et trajectoires types*. Collectif. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- DESMARAIS, D. - PILON, J.-M. (1996). *Pratiques des histoires de vie: au carrefour de la formation, de la recherche et de l'intervention*. Actes de symposium, Magog septembre 1994. Paris-Montréal: L'Harmattan.
- D'ESPAGNAT, B. (1986). Approfondissement et création: une recherche du réel. Dans H. Atlan et al.: *Création et créativité*. Albeuve: Éditions Castella, p. 94-111.
- D'ESPAGNAT, B. et KLEIN, É. (1993). *Regards sur la matière. Des quanta et des choses*. Paris: Arthème Fayard.
- DESROCHE, H. (1981). La recherche coopérative comme recherche-action. *Actes du Colloque Recherche-Action*, UQAC, octobre 1981, 9-48.
- DESROCHE, H. (1996). De la maïeutique à quatre temps. Entretien avec J.-L. Le Grand. Dans *Pratiques de Formation/Analyses*, 31, p 121-140.
- 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, J.-M. Pilon: *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de la formation*. Actes de symposium, Magog, octobre 1994. Paris-Montréal: L'Harmattan, 107-134.
- Dictionnaire de didactique des langues* (1976), dirigé par R. Galisson et D. Coste. Paris: Hachette.
- DOMINICÉ, P. (1990). *L'histoire de vie, comme processus de formation*. Paris: L'Harmattan.
- DROIT, R.-P. (1975) La joie par les structures. Deux essais de Jean-Marie Benoist. Dans le journal *Le Monde*, n° du 24 octobre, 23 octobre, p. 23.
- DUFRENNE, M. (1966). *La personnalité de base: un concept sociologique*. Paris: PUF.

- DUGAL, M. (1993). *Modèle référentiel d'esthétique du média d'enseignement à partir de récits de vie*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophiæ Doctor (Ph.D.) en technologie éducationnelle, Université de Montréal.
- DUPONT, P. et OSSANDON, M. (1994). *La pédagogie universitaire*. Paris: PUF.
- DUPUY, J.-P. (1982). *Ordres et désordres: enquête sur un nouveau paradigme*. Paris : Éditions du Seuil.
- DURAND, G. (1980). Orphée et Iris 80: l'exploration de l'imaginaire. Dans *Science et conscience. Les deux lectures de l'univers*. Actes du Colloque de Cordoue. Paris: Stock et France-Culture, 305-316.
- DURAND, G. (1993). Multidisciplinarités et heuristique. *Pratiques de formation/Analyses*. Paris: Université Paris 8, Formation Permanente, 25-26, 77-87.
- DÜRCKHEIM, K. G. (1974). *Sous le signe de la Grande Expérience*. Traduction de Denis Trierweiler. Paris: Éditions du Rocher.
- DÜRCKHEIM, K. G. (1978). *Méditer: pourquoi et comment*. Traduction de Catherine de Bose. Paris: Le Courrier du Livre.
- DÜRCKHEIM, K. G. (1980). *Le Maître intérieur*. Traduction de Catherine de Bose. Paris: Le Courrier du Livre.
- ECCLES, J. C. (1994). *Évolution du cerveau et création de la conscience*. Traduction de Jean-Mathieu Luccioni. Paris: Flammarion.
- EDELMANN, É. (1982). *Métaphysique pour un passant*. Paris: La Table Ronde.
- ELIAS, J. L. et MERRIAM, S. (1983). *Penser l'éducation des adultes*. Traduction d'Adèle Chené et Émile Ollivier. Montréal: Guérin.
- EVANS, D. (1993). *Spirituality and Human Nature*. New York: State University of New York Press.
- FABRE, M. (1994). *Penser la formation*. Paris: PUF.
- FADIMAN, J. (1995). *Oser vivre libre*. Traduction d'Aline Tardif. Québec: Stanké.
- FARCET, G. (1985). *L'Utopie conjuguée au présent poétique*. Paris: Argel.
- FARUKI, N. (1995). *La Métaphysique: un exposé pour comprendre, un essai pour réfléchir*. Paris: Flammarion.
- FERGUSON, M. (1981). *Les enfants du verseau: pour un nouveau paradigme*. Traduction de Guy Beney. Paris: Calmann-Lévy.
- FERRET, S. (1993). *Le philosophe et son scalpel. Le problème de l'identité personnelle*. Paris: Les Éditions de minuit.
- FEUERSTEIN, G. (1987). *Structures of Consciousness. The genius of Jean Gebser*. Lower Lake, California: Integral Publishing.
- FEYERABEND, P. (1979). *Contre la méthode: esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance*. Traduction de Baudouin Jurdant et Agnès Schlumberger. Paris: Seuil.
- FINGER, M. (1996). Illusions et désillusions de l'approche biographique en éducation des adultes. Dans D. Desmarais, J.-M. Pilon: *Pratiques des histoires de vie. Au carrefour de la formation, de la recherche et de la formation*. Actes de symposium, Magog, octobre 1994. Paris-Montréal: L'Harmattan, 107-134.

FOTINAS, C. (1979). La facilitation psychopédagogique de l'apprentissage: introduction à l'expérience «Café-École». Dans *Les actes du colloque sur la pédagogie universitaire*. Service pédagogique, Université de Montréal, 120-122.

FOTINAS, C. (1983). *La méthode ethnographique et la recherche en éducation*. Introduction générale et syllabus de cours. Université de Montréal. Texte inédit.

FOTINAS, C. (1986). La technologie du bricolage: une techno-«logique» éducationnelle. «Café-École», approche des ressources humaines. (En collaboration avec N. Henri). Dans *Actes du Colloque: La technologie éducative et le développement humain*. CIPTE, 224-232.

FOTINAS, C. (1989). *L'Éducation des profondeurs*. Athènes: Éditions Psychagogie. (Édition illustrée de luxe du *Tao de l'éducation*, en grec.)

FOTINAS, C. (1990). *Le Tao de l'éducation*. Montréal: Éditions Libre Expression.

FOTINAS, C. (1991). *Introduction au développement métaphysique – Sciences et Traditions*. Volume A. Athènes: Éditions Café-École. (En grec.)

FOTINAS, C. (1991a). Leçons de la pratique de l'ascétisme du Mont Athos pour la formation pratique en éducation. Dans *1965-1990: Échos 25^e anniversaire de la Faculté des sciences de l'éducation*. Tome 2, 149-159. Les publications de la Faculté des Sciences de l'Éducation, Université de Montréal

FOTINAS, C. (1993). *Introduction au développement métaphysique - Sciences et Traditions*. Volume B. Athènes: Éditions Café-École. (En grec.)

FOTINAS, C. (1993a). Vers une pédagogie transpersonnelle à l'université. (En collaboration avec N. Henri). Dans *L'éducation transpersonnelle*. Collectif, 57-74. Paris: Éditions Trismegiste.

FOTINAS, C. (1994). Je n'ai pas eu le courage... Méditation sur l'éducation et la lucidité. (En collaboration avec N. Henri). Dans *Lucidité*. Collectif, 481-513. Paris: Éditions Om.

FOTINAS, C. (1995). *Animation et Intégration. La facilitation psychopédagogique de l'apprentissage*. Syllabus de cours. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal

FOTINAS, C. (1996). Le défi d'être personne. Dans *Krishnamurti et David Bohm. Au cœur de l'humain. Colloque:100^e anniversaire Krishnamurti et hommage à David Bohm*. Boucherville: Éditions de Mortagne, 245-282.

FOTINAS, C. (1997). Je chante la gloire de l'homme. Dans C. Chabot (éd.): *À moitié sage*. Ouvrage collectif. Outrement: Québecor, 93-134.

FOTINAS, C. (1998). *Bavardages d'un vieux prof avec son petit-fils: une révolution non violente en éducation*. Montréal: Écosociété.

FOUÉRE, R. (1985). *La révolution du réel. Krishnamurti*. 2^e édition, mise à jour, renouvelée et augmentée. Paris: Le Courrier du Livre.

FOURNIER, É. (1955). *Qui a peur d'Alexander Lowen? Voyage intérieur d'une thérapeute*. Montréal: Les Éditions de l'Homme.

GABOURY, P. (1992). *Une voie qui demeure*. Montréal: Libre Expression.

GAGNON, M. (1976). Les universitaires sont-ils compétents? Dans *La pédagogie de l'enseignement supérieur. Documents série 4. Méthodologie et technologie de l'éducation*. Montréal: Revue des sciences de l'éducation, éditeur, 22-30.

GALISSON, R. et al. (1982). *D'autres voies pour la didactique des langues étrangères*. Paris: Hatier - Crédif.

- GALVANI, (1991). *Autoformation et fonction de formateur. Des courants théoriques aux pratiques des formateurs*. Lyon: Chronique sociale.
- GEAY, P. (1996). *Hermès trahi: impostures philosophiques et néo-spiritualisme d'après l'œuvre de René Guénon*. Paris: Éditions Dervy.
- GHIGLIONE, R. et al. (1980). *Manuel d'analyse de contenu*. Paris: Armand Colin.
- GINGRAS, J.-M. (1979). Note sur l'art de s'inventer comme professeur. Réflexion pédagogique autour des idées de Valéry sur la création. *Prospectives*, 15, 193-204.
- GINGRAS, J.-M. (1981). L'école et la transmission des valeurs. *Prospectives*, 17, février 1981, p. 35-43.
- GINGRAS, J.-M. (1986). *Histoire de vie et expérience de création*. Communication présentée à l'ACFAS. Texte inédit.
- GINGRAS, J.-M. (1999). Se former à la création d'une œuvre. Communication présentée au mini-colloque: *Apprendre et enseigner autrement*. Association internationale de pédagogie universitaire. Montréal - H.E.C. Texte inédit.
- GIROUX, H. (1992). *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education*. New York: Routledge.
- GODEL, R. (1952). *L'expérience libératrice*. Paris: Gallimard.
- GODEL, R. (1956). *Un compagnon de Socrate, dialogues sur l'expérience libératrice*. Paris: Flammarion.
- GONSETH, F. (1973). *La métaphysique et l'ouverture à l'expérience*. Lausanne: L'Âge d'Homme.
- GROF, S. (1984). *Psychologie transpersonnelle*. Traduction de Paul Couturiau et Christel Rollinat. Paris: Éditions du Rocher.
- GUÉNON, R. (1951). *La métaphysique orientale*. Paris: Éditions Traditionnelles.
- GUESNÉ, Jeanne (1995). Prêter attention. *Nouvelles Clés*, 7, 37-39.
- GUSDORF, G. (1953). *Mythe et métaphysique*. Paris: Flammarion.
- GUSDORF, G. (1956). *Traité de métaphysique*. Paris: Armand Colin.
- GUSDORF, G. (1963). *Pourquoi des professeurs?* Paris: Payot.
- GUSDORF, G. (1968). Sciences humaines. Dans *Encyclopedia Universalis*, 14, 768.
- GUSDORF, G. (1983). Passé, présent, avenir de la recherche interdisciplinaire. Dans *Interdisciplinarité et sciences humaines*, ouvrage collectif, t. I. Paris: Éditions Unesco, 31-51.
- GUSDORF, G. (1991). *Les écritures du moi. Lignes de vie 1, 2*. Deux tomes. Paris: Éditions Odile Jacob.
- HABERMAS, J. (1993). *La pensée postmétaphysique: essais philosophiques*. Traduction de Rainer Rochlitz. Paris: Armand Colin.
- HALL, T. E. (1984). *La danse de la vie: temps culturel, temps vécu*. Traduction d'Anne-Lise Hacker. Paris: Éditions du Seuil.
- HAMELINE, D. (1993). L'école, le pédagogue et le professeur. Dans *La pédagogie: une encyclopédie pour aujourd'hui*. Paris: ESF, p. 327-341.

HANNA, J. F. (1993). Rigorous intuition: consciousness, being, and the phenomenological method. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 25, 2, 181-197.

HARAMEIN, A. (1988). La méthode heuristique: une approche passionnée de la recherche en science humaine. Traduction inédite du chapitre consacré à la méthodologie de la thèse de doctorat de Craig, P.E. (1978), *The heart of the teacher: a heuristic study of the inner world of teaching*. Graduate School of Education, Boston University.

HARAMEIN, A. (1993). La personne trait d'union entre la recherche et la formation. Dans L.-G. Bordeleau et al. (éd.): *Libérer la recherche en éducation, tome II*. Actes du 3^e Congrès des Sciences de l'éducation de langue française. Ottawa: Centre franco-ontarien des ressources pédagogiques.

HARAMEIN, A. (1994). Expérience de supervision en recherche-formation: «Du rapport de pouvoir au pouvoir du rapport». *Repères. Essais en éducation*, 17, 111-126.

HARRIS, E. E. (1965/1993). *The foundations of Metaphysics in Science*. New Jersey: Humanities Paperback Library.

HARTUNG, H. (1966). *Pour une éducation permanente*. Paris: Fayard.

HEIDEGGER, M. (1958) La question de la technique. Dans *Essais et conférences*, traduction d'André Préau, Paris: Gallimard, p. 9-48.

HEIDEGGER, M. (1962). *Chemins qui ne mènent nulle part*. Traduction de Wolfgang Brokmeier. Paris: Gallimard.

HEIDEGGER, M. (1966/76). Lettre sur l'humanisme. Dans *Questions III et IV*. Traduction de Jean Beaufret et al. Paris: Gallimard.

HENDRICKS, G. et FADIMAN, J. (1976), Ed. *Transpersonal Education. A Curriculum for Feeling and Being*. New Jersey: Prentice-Hall.

HENRI, N. (1997). *Le Café-École: connaissance de soi et apprentissage en technologie éducationnelle*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophæ Doctor (Ph.D.) en technologie éducationnelle, Université de Montréal.

HESSE, H. (1991) *Le jeu des perles de verre*. Traduction de Jacques Martin. Paris: Calmann-Levy.

HÉTU, J.-C. (1986). Voies de recherche et d'innovation en pédagogie ouverte. *Repères, Essais en Éducation*, 8, 95-103.

HÉTU, J.-C. (1991). L'interaction comme source de changement de la pratique éducative. Dans *Changement planifié et développement des organisations. Tome 6: Changement planifié et évolution spontanée* (p. 353-368). Ouvrage collectif sous la direction de Roger Tessier et Yvan Tellier. Québec: Presse de l'Université du Québec.

HÉTU, J.-C. (1995). La direction de recherche: un processus interactif de formation. *Repères, Essais en Éducation*, 17, 127-132.

HÉTU, J.-C. et BOYER, S. (1989). Recherche-formation et pratique holistique. Dans P. Gauthier (Éd.), *Actes du colloque Mouvement, corps et conscience*. 55^e Congrès de l'ACFAS.

Histoires de Vie (1984). *Éducation Permanente*, 72-73. Paris: Université de Paris-Dauphine.

HONORÉ, B. (1992). *Vers l'œuvre de la formation*. Paris: L'Harmattan.

HORGAN, J. (1997). *The End of Science. Facing the Limits of Knowledge in the Twilight of the Scientific Age*. New York: Broadway Books.

- HOUDE-SAUVÉ, R. (1971). La vraie communication avec soi-même. *Actes du XV^e congrès de l'association des sociétés de philosophie de langue française: La Communication*. Montréal: Éditions Montmorency, 422-427.
- HOUSSAYE, J. (1992). *Les valeurs à l'école: l'éducation aux temps de la Sécularisation*. Paris: PUF.
- HUBERMAN, M.-A. et MILES, M.-B. (1991). *Analyse des données qualitatives: recueil de nouvelles méthodes*. Traduction de Catherine De Backer et de Vivian Lamongie. Bruxelles: De Boeck Université.
- HUXLEY, A. (1975). *Les portes de la perception*. Traduction de Jules Castier. Paris: Éditions Pygmalion, 1954.
- JANICAUD, D. (1991). *Le tournant théologique de la phénoménologie française*. Combas: Éditions de l'Éclat.
- JANTSCH, E. (1975). *Design for evolution : self-organization and planning in the life of human*. New York : G. Braziller.
- JOHANNISSE, Y. (1984). *Vers une subjectivité constructive*. Montréal: L'Hexagone.
- JOLIBERT, B. (1989). *L'Éducation contemporaine*. Paris: Éditions Klincksieck.
- JOSSO, C. (1991). *Cheminer vers soi*. Lausanne: L'Âge d'Homme.
- JOSSO, C. (1991a). Fragments de récit d'une recherche de position transculturelle, l'exemple du tai-chi-chuan. *Pratiques de formation/Analyses*, 21-22, 73-96.
- JULLIEN, F. (1993). *Figures de l'immanence. Pour une lecture philosophique de Yi King*. Paris: Grasset.
- JÜNGER, E. (1995) *Sens et signification*. Traduit par François Poncet, Paris: Éditions C. Bourgeois,.
- KAHN, H. et BRIGGS, B. B. (1973). *À l'assaut du futur. Prévisions à court et à moyen terme, la présente et la prochaine décennie*. Traduction d'Anne Borgis. Paris: Robert Laffont.
- KAZDIN, A. E. (1980). *Research Design in Clinical Psychology*. New York: Harper & Row.
- KEMPF, H. (2000). L'écologie: une métaphysique. Présentation du livre de Hans Jonas *Évolution et liberté*. Dans le journal *Le Monde*, n° du 24 mars, p. x.
- KNELLER, G. F. (1967). *Existentialism and Education*. New York: Science Editions.
- KOESTLER, A. (1965). *Le cri d'Archimède. L'art de la découverte et la découverte de l'art*. Traduction de Georges Pradier. Paris: Calmann-Levy.
- KOURGANOFF, V. (1972). *La face cachée de l'université*. Paris: PUF.
- KRISHNAMURTI, J. (1971). *La révolution du silence*. Textes choisis par Mary Lutyens et traduits par Carlo Suarès. Paris: Éditions Stock.
- KRISHNAMURTI, J. (1973). *L'impossible question*. (Sans nom de traducteur.) Neuchâtel: Éditions Delachaux et Niestlé.
- KRISHNAMURTI, J. (1976). *De l'éducation*. Neuchâtel: Delachaux & Niestlé Éditeurs.
- KRISHNAMURTI, J. (1988). *Le vol de l'aigle*. Traduction d'Annette Duché. Neuchâtel-Paris: Delachaux & Niestlé.

- KRISHNAMURTI, J. (1992). *Dernier Journal*. Traduction de Marie-Bertrande et Diane Maroger. Paris: Éditions du Rocher.
- KRISHNAMURTI, J. et BOHM, D. (1987). *Le temps aboli. Dialogues*. Traduction de Colette Joyeux. Monaco: Éditions du Rocher.
- KUHN, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques*. Traduction de Laure Meyer. Paris: Flammarion.
- LAFERRIÈRE, T. (1985). Et pourquoi pas de la recherche sans hypothèse? L'alternative «existentielle phénoménologique». *Repères, Essais en Éducation*, 5, 111-120.
- LAFERRIÈRE, T. (1990). « Gérer l'émergence... » dans la supervision de thèses d'inspiration phénoménologique. Dans *Actes du Colloque: La formation des jeunes chercheurs aux méthodes qualitatives*, 3, 103-117.
- LAMBERT, J.-F. (1993). L'épreuve du sens. Science et Incomplétude. Dans *Les Cahiers Jean Scott Erigène*. Paris: Guy Trédaniel, 135-223.
- LANARIS, C. (2001). *Changer et connaître. La recherche-formation, une voie privilégiée de changement de la pratique éducative*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophæ Doctor (Ph.D.). Université de Montréal.
- LAO TSEU (1984). *Tao Te King*. Trad. de Ma Kou. Paris: Albin Michel, verset 56.
- LAPASSADE, G. (1993). De la multiréférentialité comme «bricolage». *Pratiques de formation/Analyses*, 25-26, 115-133.
- LASZLO, E. (1970). *La métaphysique de Whitehead: recherche sur les prolongements anthropologiques*. Traduction de Christiane Harzic. La Haye: Martinus Nijhoff.
- LASZLO, E. (1994). L'émergence des théories unifiées en sciences. Dans, M. Cazenave, B. Nicolescu: *L'homme, la science et la nature. Regards transdisciplinaires*. Aix-en-Provence: Le Mail, p. 80-95.
- LEGAULT, M. (1995). Transformation intérieure et pratique éducative en milieu naturel. *Repères. Essais en éducation*, 17, 67-73.
- LEGAULT, M. et PARÉ, A. (1995). Analyse réflexive, transformations intérieures et pratiques professionnelles. *Cahiers de la recherche en Éducation*, Éditions du CRP, Faculté d'éducation. Université de Sherbrooke. 2, 1, 123-164.
- LEGENDRE, R. (1995). *Entre l'angoisse et le rêve: l'éducation*. Montréal: Paris: Guérin.
- LE GRAND, J.-L. (1993). Cheminer vers Soi, de Christine Josso. Note de lecture. *Pratiques de Formation/Analyses*, 25-26, 181-184.
- Le Livre de l'essentiel. Plus de 1000 idées pour vivre autrement*. Œuvre collective sous la direction de Marc de Smedt. Paris: Michel-Albin, 1995.
- LE MOIGNE, J.-L. (1990). *La modélisation des systèmes complexes*. Paris: Bordas-Dunod.
- LENGRAND, (1977). Le «manifeste» de l'éducation permanente: L'homme de la réponse et l'homme de la question. Dans G. Pineau, *Éducation et aliénation*. Paris: Dunod - Montréal: Sciences et culture, 64-74.
- LERBET, G. (1986). Histoires de vie: Problèmes méthodologiques. Présentation. Dans G. Pineau, G. Jobert. *Histoires de vie. Approches transdisciplinaires*. Actes du Colloque «Les histoires de vie en formation». Université de Tours, 5-6-7 juin 1986. Tome II, p 47-48. Paris: L'Harmattan.

- LERBET, G. (1993). *Système personne et pédagogie*. Paris: ESF.
- LESSARD-HÉBERT, M., GOYETTE, G., BOUTIN, G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal: Agence d'Arc.
- LINSSEN, R. (1974). *Science et spiritualité*. Paris: Le Courrier du Livre.
- LINSSEN, R. (1975). *Spiritualité de la matière*. Paris: Le Courrier du Livre.
- LINSSEN, R. (1984). *L'homme transfini*. Paris: Le Courrier du Livre.
- LINSSEN, R. et al. (1984). *Éducation créatrice*. Bruxelles: Éditions «Être Libre».
- LOURAU, R. (1994). *Actes manqués de la recherche*. Paris: PUF.
- LOWEN, A. (1993) *La spiritualité du corps. Pratique de la bioénergie*. Traduction de Lisette Rosenfeld, St-Jean-de-Braye (France): Éditions Dangles.
- LUPASCO, S. (1970). *Les trois matières*. Mulhouse: 10/18.
- LYOTARD, J.-F. (1979). *La condition postmoderne. Rapport sur le savoir*. Paris : Les Éditions de Minuit.
- MADISON, G. B. (1971). Langage scientifique et langage philosophique. Dans *La Communication: Actes du XV^e Congrès de l'Association des Sociétés de Philosophie de langue française*. Montréal: Éditions Montmorency, 159-163.
- MALLASZ, G. (1990). *Dialogues avec l'ange. Un document recueilli par G. Mallasz*. Traduction de G. Mallasz. Paris : Aubier.
- MANDIN, L. (1955). La transformation d'une éducatrice par la recherche. *Repères, Essais en éducation*, 17, 91-107.
- MARITAIN, J. (1969). *Pour une philosophie de l'éducation*. Paris: Fayard.
- MARX, E. (1991). Les nouvelles empreintes de l'éducation. *Pratiques de formation/Analyses*. 21-22, 136-148.
- MASLOW, A. (1964). *Religions, Values and Peak-Experiences*. Ohio State University Press.
- MASLOW, A. (1968). *Toward a Psychology of Being*. 2nd edition. N.Y.: Van Nostrand Reinhold.
- MASLOW, A. (1984). Une théorie de la métamotivation: les racines biologiques de la vie signifiante. Dans Walsh R. N. et Vaughan, F. E. *Au-delà de l'ego. Le tout premier bilan en psychologie transpersonnelle*. Traduction de Guy Beney. Paris: La table Ronde.
- MASLOW, A. (1987). *Motivation and Personality*. Édition révisée par R. Frager et J. Fadiman. N.Y.: Harper and Row.
- MERLEAU-PONTY, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Gallimard.
- MERRIEN, P. (1991). Une pratique de recherche qualitative: la reconnaissance des acquis expérientiels chez des enseignants de cege *ARQ: Pratique de recherche*, Vol. 4 - Hiver 1991, p. 209-232.
- MEYER, M. (1991). Pour une critique de l'ontologie. Bruxelles: Éditions de l'Université de Bruxelles, 1991.
- MIALARET, G. (1983). *La formation des enseignants*. Paris: PUF.
- MILLER, J. (1981). *The Compassionate Teacher. How to Teach and Learn with Your Whole Self*. Englewood Cliffs, New Jersey: Prentice-Hall.

- MIRZA, H. (1978). *L'enseignant et sa boussole. Éléments pour une philosophie de l'éducation*. Montréal: Éditions Paulines.
- MOLES, A. A. (1990). *Les sciences de l'imprécis*. Paris: Éditions du Seuil.
- MOREL, B. (1976). *L'autre et l'intime. Essai d'une méthodologie de l'esprit*. Lausanne: L'âge d'homme.
- MORIN, A. (1986). *La recherche-action en éducation. De la pratique à la théorie*. Montréal: Faculté des sciences de l'éducation, Université de Montréal.
- MORIN, A. (1991). Écriture et cohérence épistémologique en recherche qualitative. *ARQ: Écrire la recherche*, Vol. 5 - Hiver 1991, p. 53-69.
- MORIN, A. (1992). *Recherche-action intégrale et participation coopérative. Méthodologies et études de cas*. Vol. I-II. Québec: Agence d'Arc.
- MORIN, E. (1960). Fragments pour une anthropologie. *Arguments*, 18, 46-48.
- MORIN, E. (1977). *La Méthode. 1. La Nature de la Nature*. Paris: Éditions du Seuil.
- MORIN, E. (1980). *La Méthode. 2. La Vie de la Vie*. Paris: Éditions du Seuil.
- MORIN, E. (1993). Entretien. *Sociétés: Approches méthodologiques*, 42. Paris: Dunod, 335-349.
- MOUSTAKAS, C. (1990). *Heuristic Research. Design, Methodology and Applications*. Newbury Park: Sage Publications.
- MOUSTAKAS, C. (1996/72). *The authentic Teacher. Sensitivity and awareness in the Classroom*. Cambridge, Massachusetts: Howard A. Doyle Publishing Company.
- MUCCHIELLI, A. (1983). *L'analyse phénoménologique et structurale en sciences humaines*. Paris: PUF.
- MUCCHIELLI, A. (1991). *Les méthodes qualitatives*. Paris: PUF.
- NAGEL, T. (1986). *The View from Nowhere*. Oxford: Oxford University Press.
- NAGEL, T. (1993). *Qu'est-ce que tout cela veut dire? Une très brève introduction à la philosophie*. Traduction de Ruyen Ogien. Paris: Éditions de l'Éclat.
- NICOLESCU, B. (1994). Niveaux de complexité et niveaux de réalité: vers une nouvelle définition de la nature. Dans M. Cazenave, B. Nicolescu: *L'homme, la science et la nature. Regards transdisciplinaires*. Aix-en-Provence: Éditions Le Mail, p. 15-38.
- NOËL, J. (1997). L'analyse des pratiques éducatives. Un cadre éthique et symbolique pour éduquer le regard de l'enseignant. *Recherche et Formation*, n° 24, p. 49-69.
- OUELLET, A. (1990). *Guide du chercheur. Quelques éléments du Zen dans l'approche holistique*. Québec: Gaëtan Morin.
- PARÉ, A. (1987). *Le journal, instrument d'intégrité personnelle et professionnelle*. Québec: Centre d'intégration de la personne.
- PARÉ, A. (1993). Présence en éducation. *Intégration*, 17, 9-33.
- PARÉ, A. (1993a). Transfert et contre-transfert en éducation. *Intégration*, 17, 35-49.
- PASCAL, B. (1904-1914). *Œuvres Complètes*, Éd. par L. Brunshvicg et P. Boutroux, 14 Volumes, Paris.
- PATRIK, L. E. (1994). Phenomenological Method and Meditation. *The Journal of Transpersonal Psychology*, 26, 1, 38-55.

- PELLERIN, M. et BRÈS, M. (1994). *La Psychosynthèse*. Paris: PUF.
- PENROSE, R. (1989). *The Emperor's New Mind*. Oxford: Oxford University Press.
- PERRENOUD, (1994). *La formation des enseignants entre théorie et pratique*. Paris: L'Harmattan.
- PEYRON-BONJAN, C. (1994). *Pour l'art d'inventer en éducation*. Paris: L'Harmattan.
- PIAGET, J. (1969). *Psychologie et pédagogie*. Paris: Denoël.
- PINEAU, G. (1985). Histoire de vie et changement paradigmatique en éducation. *Repères. Essais en Éducation*, 5, 69-73.
- PINEAU, G. (1985a). Pour une recherche-formation en éducation permanente en réseaux. *Éducation Permanente*, 80, 147-158.
- PINEAU, G. (1987). *Temps et contretemps*. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- PINEAU, G. (1996). Les histoires de vie comme art formateur de l'existence. *Pratiques de Formation/Analyses*, 31, 65-80.
- PINEAU, G., JOBERT, G. (1989). *Histoires de vie. Actes du Colloque «Les Histoires de vie en formation»*. Tome 1: Utilisation pour la formation. Tome 2: Approches transdisciplinaires. Paris: L'Harmattan.
- PINEAU, G., LE GRAND, J.-L. (1993). *Les Histoires de vie*. Paris: PUF.
- PINEAU, G., MARIE-MICHÈLE. (1983). *Produire sa vie: Autoformation et auto-biographie*. Montréal: Éditions Saint-Martin.
- POIRIER, J. - CLAPIER-VALLADON, S. - RAYBAUT, (1983). *Les récits de vie. Théorie et pratique*. Paris: PUF.
- POLANYI, M. (1962). *Personal Knowledge. Towards a Post-Critical Philosophy*. Chicago: The University of Chicago Press.
- POLANYI, M. (1964). *Science, Faith and Society*. Chicago: The University Press.
- POSTIC, M. (1979). *La relation éducative*. Paris: PUF.
- POTVIN, G. (1994). Les actions, les discours, les savoirs et la recherche en éducation. *Repères. Essais en Éducation*, 16, 185-199.
- PRIBRAM, K. H. (1980). Esprit, cerveau et conscience. L'organisation des compétences et des comportements. Dans *Sciences et Conscience. Les deux lectures de l'univers*. Collectif. Paris: Éditions Stock et France-Culture, 65-74.
- PRIGOGINE, I. (1993). *Temps à devenir. À propos de l'histoire du temps*. Québec: Musée de la Civilisation.
- PRINI, (1953). *Gabriel Marcel et la méthodologie de l'invérifiable*. Paris: Desclée de Brouwer.
- PROGOFF, I. (1984). *Le journal intime intensif*. Traduction de C.-A. Adeline-Voos, avec la collaboration du D^r Benoit Dubuc. Montréal: Éditions de l'Homme.
- PROULX, J.-P. (1984). Sœur Roquet encourage les professeurs à « redevenir les maîtres de votre classe. » Reportage sur « Le Colloque de l'Alliance des professeurs de Montréal ». Dans le journal *Le Devoir*, n° du mardi, 6 novembre, p. 3.

- PROULX, P. (1997). *Expériences d'intégration du sentiment d'échec et pratiques de formation*. Thèse présentée à la Faculté des études supérieures en vue de l'obtention du grade de Philosophæ Doctor (Ph.D.). Université de Montréal.
- RAFFESTIN, A. (1972). *De l'orientation à l'éducation permanente. Difficultés et contradictions*. Tournai: Casterman.
- RANDOM, M. (1996). *La pensée transdisciplinaire et le réel*. Entretiens avec Michel Camus, Olivier Costa de Beauregard et al. Paris: Éditions Dervy.
- RANDOM, M. et BARRÈRE, H. (1996). *La Vision transpersonnelle et la psychologie holistique*. Paris: Éditions Dervy.
- REBOUL, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris: PUF.
- REBOUL, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris: PUF.
- REBOUL, O. (1992). *Les valeurs de l'éducation*. Paris: PUF.
- RESWEBER, J.- (1986). *Les pédagogies nouvelles*. Paris: PUF.
- RICŒUR, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Éditions du Seuil.
- ROGERS, C. R. (1968). *Le développement de la personne*. Traduction de E.L. Herbert. Paris: Dunod.
- ROSZAK, T. (1970). *Vers une contre-culture. Réflexions sur la société technocratique et l'opposition de la jeunesse*. Traduction de Claude Elsen. Paris: Stock.
- RUEFF, J. (1968). *Les Dieux et les Rois. Regards sur le pouvoir créateur*. Paris: Hachette.
- RUYER, R. (1951). La conscience et la vie. *Être et Pensée: Cahiers de philosophie*, 52, 37-57.
- RUYER, R. (1974). *La Gnose de Princeton*. Paris: Arthème Fayard.
- SAVOIE-ZAJC, L. (1989). *Les critères de rigueur de la recherche qualitative*. Texte préparé pour la SOREAT (Société de Recherche de l'Abitibi-Témiscamingue). Rouyn, 7-8 avril.
- SAVOIE-ZAJC, L. (2000). La recherche qualitative/interprétative en éducation. Dans T. Karsenti, L. Savoie-Zajc: *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke: Éditions du CRP, 170-198.
- Science et conscience. Les deux lectures de l'univers* (1980). Actes du colloque international de Cordoue – 1^{er} au 5 octobre 1979. Paris: Éditions Stock et France-Culture.
- SCHÖN, D. A. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Traduction de Jacques Heynemand et Dolorès Gagnon. Montréal: Éditions Logiques.
- SCHUMACHER, E. F. (1978). *Small is beautiful. Une société à la mesure de l'homme*. Traduction de Danielle et William Day et de Marie-Claude Florentin. Paris: Contretemps/Le Seuil.
- SERRES, M. (1992). *Le Tiers-Instruit*. Paris: Gallimard.
- SHELDRAKE, R., MCKENNA, T. et ABRAHAM, R. (1992). *Dialogues aux confins de l'occident. Chaos, créativité et re-sacralisation du monde*. Traduction de Claudine Chambaud et André Riehl. Saint Michel de Boulogne: Éditions St Michel.
- SHUSTERMAN, R. (1994). *Sous l'interprétation*. Traduction de Jean-Pierre Cometti. Paris: Éditions de l'Éclat.

- SKOLIMOWSKI, H. (1992). *Éco-philosophie et Éco-théologie*. Traduction collective. CH-1212 Grand-Lancy/Genève: Éditions Jouvence.
- SPANOS, W. S. (1993). *The End of Education. Toward Posthumanism*. Minneapolis: University of Minnesota.
- STAPP, H. (1996). Valeurs morales et conception quantique de l'homme. Dans *Actes du Colloque de Tokyo: La Mutation du futur*. Paris: Albin Michel, 51-60.
- ST-ARNAUD, Y. (1992). *Connaître par l'action*. Montréal: Presses de l'Université de Montréal.
- STAUNE, J. (1997). La science conduit-elle à la transcendance? *Nouvelles Clés*, 12, 14-20.
- SUCHODOLSKI, B. (1960). *La pédagogie et les grands courants philosophiques*. Paris: Éditions du Scarabée.
- SUZUKI, D. T. (1978). *Introduction au bouddhisme zen*. Préface de C.C. Jung. Traduction de Nicole Tisserand et de Nicole Rougier. Paris: Éditions Buchet/Chastel.
- TARDIF, M. (1993). *Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités*. Montréal: Université de Montréal, Faculté des sciences de l'éducation, Vice-décanat aux études supérieures et à la recherche
- TAYLOR, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité*. Traduction de Charlotte Melançon. Montréal: Bellarmin.
- TESSIER, R. (1991). Vers une écologie de l'intervention psychosociologique. Dans *Changement planifié et développement des organisations. Tome 6: Changement planifié et évolution spontanée*. Ouvrage collectif sous la direction de Roger Tessier et Yvan Tellier. Québec: Presses de l'Université du Québec, 369-433.
- THOMSON, (1980). Des récits de vie à l'analyse du changement social. *Cahiers internationaux de sociologie*, LXIX, 249-268.
- TIERCELIN, C. (1995). «La Métaphysique». Dans D. Kambouchner, *Notions de philosophie*. Paris Gallimard.
- TOCHON, F. (1989). Peut-on former les enseignants novices à la réflexion des Experts? *Recherche et Formation*, 5, 25-38.
- TOURAINÉ, A. (1984). *Le Retour de l'acteur*. Paris: Fayard.
- TREMMEL, R. (1993). Zen and the Art of Reflective Practice in Teacher Education. *Harvard Educational Review*, 63, 4, 434-458.
- USHER, R. et EDWARDS, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London: Routledge.
- VALÉRY, P. (1953). Le Philosophe et la Jeune Parque. Dans Valéry, P. *La Jeune Parque*, commentée par Alain. Paris: Gallimard.
- VALÉRY, P. (1960). Regards sur le monde actuel. Dans *Œuvres*. Paris, Gallimard, Édition de la Pléiade.
- VALÉRY, P. (1973). *Cahiers*. Paris: Gallimard.
- VALLIN, G. (1977). *La perspective métaphysique*. Paris: Dervy-Livres.
- VAN der MAREN, J.-M. (1989). Introduction au Colloque: Pour une conception de l'hypothèse et de la recherche en éducation. *Repères. Essais en Éducation*, 5, 11-30.

- VAN der MAREN, J.-M. (1989a). Conception et pratiques de l'analyse de contenu: le point de vue de l'éducation. Dans *ARQ, Actes du Colloque: Conceptions et pratiques de l'analyse de contenu, 1*, 151-184.
- VAN EERSEL, P. (1992). À la recherche de l'âme perdue du Golem. *Nouvelles Clés, 25*, 57-58.
- VAN EERSEL, (1994). Nouvelle science, nouvelle spiritualité. *Nouvelles Clés, 33*, 22-33.
- VAN EERSEL, P., MICHELET, S. (1998). Une nouvelle conscience pour la planète Terre. *Nouvelles Clés, 18*, 20-44.
- VAN LIER, H. (1962). *Le nouvel âge*. Tournai: Casterman.
- VAN LIER, H. (1965). *Les humanités du XX^e siècle*. Tournai: Casterman.
- VAN MANEN, M. (1990). *Researching Lived Experience. Human science for an action sensitive pedagogy*. London Ontario: The Althouse Press.
- VAN VLASSELAER, J.-J. (1995). *Pour une pédagogie de la séduction*. Toronto: Éditions du Gref-Centre universitaire Glendon. Université York.
- VARELA, F. J. (1996). *Quel savoir pour l'éthique? Action, sagesse et cognition*. Paris: Éditions La Découverte.
- VERNANT, D. (1986). *Introduction à la philosophie de la logique*. Bruxelles: Pierre Mardaga.
- VERNETTE, J. (1993). *Le New Age*. Paris: PUF.
- Vocabulaire de l'éducation* (1979). Sous la direction de Mialaret, Paris: PUF.
- WAHL, J. (1965). *L'expérience métaphysique*. Paris: Flammarion.
- WALLISER, B. (1977). *Systèmes et modèles. Introduction critique à l'analyse de systèmes*. Paris: Seuil.
- WALSH, R. N. et Vaughan F. E. (1984). *Au-delà de l'ego. Le tout premier bilan en psychologie transpersonnelle*. Traduction de Guy Beney. Paris: La Table Ronde.
- WHITE, K. (1978). *La figure du dehors*. Paris: Grasset.
- WILBER, K. (1987). *Les trois yeux de la connaissance. La quête du nouveau paradigme*. Traduction de Paul Couturiau. Monaco-Paris: Éditions du Rocher.
- WILBER, K. (1995). *Sex, Ecology, Spirituality. The Spirit of Evolution*. Boston et Londres: Shambhala.
- WILBER, K. (1997). *Une brève histoire de tout*. Traduction de Marie-Andrée Dionne. Boucherville: Éditions de Mortagne.
- WILBER, K. (1997a). *The Eye of Spirit. An Integral Vision for a World Gone Slightly Mad*. Boston et Londres: Shambhala.
- WITHMORE, D. (1988). *Psychosynthèse et éducation*. Traduction de Paul Paré. Québec: Centre d'Intégration de la Personne.
- XUAN THUAN, T. (1988). *La mélodie de l'univers*. Paris: Fayard.
- YIN, R. K. (1981). The case study as a serious research strategy. *Knowledge, 3, 1*, 97-114.
- ZOHAR, D. (1992). *Conscience et science contemporaine. Le moi quantique*. Traduction de Paul Couturiau. Monaco: Éditions du Rocher.
- ZUKAV, G. (1982). *La danse des éléments: un survol de la nouvelle physique*. Traduction de Gérard Klein. Paris: Robert Laffont.

ANNEXES

ANNEXE 1

**Lettre de présentation adressée
aux participants à la recherche**

Montréal, le

Madame, Monsieur

Suite à notre communication téléphonique, je vous envoie ma lettre de présentation. Donc, je m'appelle Emmanuel Lanaris, je suis déjà docteur en philosophie et ex-enseignant. Depuis trois ans, je travaille avec le professeur de l'Université de Montréal Constantin Fotinas sur un projet de recherche ayant comme titre *L'éducateur et l'autre sens du réel dans sa pratique*.

Émergé en moi au cours de mes nouvelles études doctorales, le sujet m'est apparu comme une perspective qui pourrait donner un sens à notre vieux métier, tellement désarmé aujourd'hui. L'autre manière d'aborder la réalité pourrait inclure, parmi ses plusieurs aspects, un *art* de voir et de faire voir les choses qui se dérobent aux regards ordinaires.

Bien que ma question semble théorique, ma problématique voudrait passer par la porte la plus tangible qui soit: la pratique pédagogique entendue dans son sens le plus concret.

Je suis porté à choisir comme terrain de ma recherche le niveau éducatif le plus élevé, celui de l'université, parce que je crois qu'à ce niveau-là l'éducation faisant une place à la dimension qui m'intéresse pourrait prendre tout son sens, même si elle le fait trop peu.

Comme méthode de cueillette des données, j'utiliserai le récit de pratiques, sous la forme d'une entrevue d'environ une heure. Il s'agira d'une entrevue ouverte, centrée sur le sujet de ma recherche.

Sachant déjà que vous faites partie de cette poignée d'éducateurs-formateurs universitaires, qui, en terre canadienne/québécoise, appliquent un enseignement proche de mon questionnement, j'aimerais vous prier, et par écrit, de bien vouloir y participer en collaborateur/trice plutôt qu'en simple informateur/trice. Votre témoignage me paraît essentiel pour la constitution du profil de cet *autre formateur*.

Veillez agréer, Madame/Monsieur, avec mes remerciements, l'expression de mes sentiments les plus distingués.

Emmanuel Lanaris

ANNEXE 2

Questionnaire - guide pour les entrevues

QUESTIONS À MÉMORISER

A. Prise de contact:

1. J'aimerais d'abord avoir votre réaction à ma lettre. Est-ce que mon sujet vous dit quelque chose?
2. Qu'enseignez-vous exactement et depuis combien de temps? À quel niveau (bac, maîtrise/doctorat)?
3. Êtes-vous préoccupé(e) plus particulièrement par les implications pédagogiques de vos champs disciplinaires?

B. Description des pratiques:

4. Pourriez-vous me décrire brièvement vos pratiques par rapport au plan organisationnel du système pédagogique (contenu, objectifs, méthodes, média)?
5. Pourriez-vous faire la même description pour le plan relationnel (étudiants, administration, collègues)?
6. Comment pratiquez-vous l'évaluation?

C. Réflexion sur les pratiques:

7. Quelle place faites-vous, dans votre enseignement, aux idées, connaissances, compétences, etc., et à l'expérience vécue?
8. Où se place, selon vous, le fondement de l'acte éducatif?
9. Comment mettez-vous en relief les liens entre votre vision éducative et votre pratique pédagogique?

D. Perception de la pédagogie *métaphysique*:

10. Avez-vous parfois le sentiment de transcender vos pratiques? Est-ce que vous recourez à des démarches comme la méditation, le silence, la réflexion non verbale?
11. Pourriez-vous me parler un peu, si c'est le cas, du rôle que jouent dans vos pratiques des concepts comme: absolu..., unité..., non-être..., négativité (non-vouloir, non-agir, non-savoir)..., bien-beau-vrai..., créativité?
12. Comment avez-vous été amené(e) à avoir une *autre* vision éducative?

ANNEXE 3

**Extraits des entrevues:
transcription et reformulation
d'unités de signification**

1 ^{er} exemple	
Unité de signification	Unité de signification approfondie
<p><i>... l'autre dimension, c'est que si on n'est pas séparé, si on est en union, je vais commencer, je vais essayer d'avoir une attitude d'écoute, de «tunning» à ce niveau-là, et me fier plus à ce qui me vient comme intuition dans le «tunning», qu'à ce que me dit l'étudiant. Ça va tout le temps deux perceptions...</i></p> <p><i>Mettons qu'on a affaire avec un étudiant qui a l'air peu intéressé, pas (inaudible)..., alors je pourrais soit l'engueuler soit... je ne sais pas, l'inciter à faire quelque chose ou l'abandonner, ou...; non, mais il y a ça qui se joue en même temps, il y a en même temps quel type d'énergie je sens chez cette personne-là, ce qu'il y a en dessous. Qu'est-ce qui se passe à ce moment en dessous? Alors, en étant présent à ce qui passe en dessous, on agit différemment. Mais ça dépend, parce que c'est imprévisible un peu, ça fait que la façon dont je vais dire à cette étudiante-là «Mais qu'est-ce qui se passe?», elle va un peu désarçonner, parce que dans la façon dont je lui dis «Mais qu'est-ce qui se passe?», il va y avoir cette chose-là en dessous qu'elle ne connaît pas, qu'elle n'aperçoit pas. C'est bien parce que c'est différent d'un autre prof qui l'engueule, elle le sent ça. Ça, ça les surprend beaucoup, c'est très non verbal, c'est très indirect, mais elles sentent beaucoup ça. Ça fait quand même qu'il y a comme une magie qui s'installe, parce que, pour les autres profs, c'est un peu mystérieux, ça arrive un peu comme ça, et là, il est côté rien (?). Et puis, à un moment donné, il fait quelque chose, c'est toujours inattendu, c'est jamais ce qu'il pensait qu'il va faire, ça devient très imprévisible pour les autres.</i></p>	<p>On peut faire le même transfert dans la pratique éducative; si l'enseignant se sent uni avec l'étudiant, il se trouve dans l'énergie vibratoire de l'univers, il se trouve dans un état de non-séparation qui le pousse à avoir une attitude d'écoute, de connexion, de «tunning». Il se fie plutôt à cette perception intuitive qu'il s'est formée en dialoguant avec tout l'être de l'étudiant et non seulement avec les paroles de l'étudiant; donc il ne prend pas à la lettre ce que lui dit l'étudiant, mais il essaie d'avoir une perception en se mettant à la même longueur d'ondes que lui. Cette attitude relève de l'autre dimension de l'enseignant.</p> <p>On prend l'exemple d'un étudiant qui a l'air peu intéressé ou complètement indifférent. Un prof ordinaire a trois solutions: engueuler, inciter ou (le pire) abandonner l'étudiant. «L'autre prof» pensera qu'en même temps que le problème dudit étudiant se joue «ça» aussi, c'est-à-dire l'autre dimension, l'autre façon de communiquer avec l'étudiant, avec l'énergie qui sort de lui. Le prof se questionne sur ce qui se cache sous l'attitude négative de l'étudiant; il ne se questionne pas tellement sur le «dessous» psychologique, mais sur l'énergie qui se trouve derrière le comportement concret; et en l'apercevant d'une façon intuitive, il agit différemment. Il ne s'agit pas d'une réaction raisonnée et méditée, elle est en quelque sorte imprévisible, elle pourrait consister à une simple manière de poser la question: «Mais qu'est-ce qui se passe?» Cette façon de poser la question sonne l'autre dimension, c'est pourquoi l'étudiant se sent confondu, parce qu'il a affaire avec un prof qui non seulement ne l'engueule, pas mais qui s'adresse à lui d'une autre manière, et ça il le sent. Ce comportement surprend les étudiant(te)s; c'est quelque chose de non verbal, d'indirect, mais les étudiants le sentent. C'est une sorte de magie qui s'installe entre eux et le professeur. Les autres profs trouvent cette chose mystérieuse, et elle est vraiment mystérieuse parce qu'elle arrive comme ça. C'est quelque chose d'inattendu, de non programmé, quelque chose d'imprévisible pour les autres mais de compréhensible intérieurement.</p>

2 ^e exemple	
Unité de signification	Unité de signification approfondie
<p><i>Le seul postulat de mon enseignement, pour moi, c'est le postulat de la spiritualité dans l'enseignement. On peut parler de la spiritualité dans un composant spirituel, religieux, c'est possible. Je n'ai pas d'objection à ce que les gens appartiennent à une religion, et qu'ils croient, mais quand je parle de spiritualité, je parle d'une façon plus fondamentale, au sens où la spiritualité a de beaucoup précédé les religions. Elle était un attribut des rapports de l'homme à l'univers, à tout ce qui peut exister. Longtemps avant que les religions commencent à le nommer ou, je dirais, à symboliser ça ou à mythologiser ça, les humains étaient déjà dans une croissance spirituelle. J'appelle ici spiritualité un instinct fondamental à devenir ce qu'on est, un instinct fondamental à atteindre son plus haut niveau de perfection dans la mesure où tous les êtres qui sont sur terre tendent à aller à un niveau plus élevé de perfection...</i></p>	<p>«Le seul postulat de mon enseignement, pour moi, c'est le postulat de la spiritualité dans l'enseignement», remarque T., et il donne une définition de celle-ci: on peut parler de la spiritualité dans une composante spirituelle, religieuse. Il n'a pas d'objection à ce que les gens appartiennent à une religion, mais quand lui parle de spiritualité, il pense à <u>quelque chose</u> de plus <u>fondamental</u>. Dans un sens où la spiritualité a de beaucoup précédé les religions, étant un attribut des rapports de l'homme à l'univers, à tout ce qui peut exister. Cela a existé longtemps; beaucoup plus avant que les religions commencent à le nommer ou à le symboliser, à «mythologiser», les humains étaient déjà dans un état de croissance spirituelle. Donc, dans ce sens, spiritualité serait un instinct fondamental à atteindre son plus haut niveau de perfection dans la mesure où tous les êtres qui sont sur terre tendent à aller vers un niveau plus élevé de perfection...</p>