

UNE PHILOSOPHIE DE LA FORMATION DES ADULTES EN FRANCE

René Barbier (Université Paris 8, France)

Forum mondial de l'éducation comparée, Globalisation économique et réformes éducatives, Mobilité internationale des professionnels et politiques éducatives associées, 14-16 octobre 2002, Institut d'Éducation Internationale et Comparée, Université Normale de Pékin

Introduction : une expérience de vingt ans

Depuis vingt ans, j'ai la responsabilité pédagogique du Diplôme Universitaire de Formation des Adultes (D.U.F.A.) au sein du service de Formation Permanente de l'Université de Paris VIII. Au fil des ans, j'ai de plus en plus contribué à accentuer le projet pédagogique dans le sens d'une prise en considération de l'inachèvement de l'homme et de l'importance de l'affectivité et de l'imaginaire dans la formation, sans nier pour autant le rapport au savoir constitué¹. Le Diplôme (plus de 900 heures de formation avec le stage pratique) donne l'équivalence d'une licence en sciences de l'éducation, sous certaines conditions et après soutenance d'un mémoire devant un jury universitaire. Chaque année nous recevons environ une centaine de candidatures dont nous ne retenons qu'une vingtaine en définitive, après un examen sur dossier et un entretien. Parmi les critères de sélection, nous privilégions l'expérience professionnelle et la richesse existentielle, le niveau de diplôme (bac plus deux), la diversité ethnique et culturelle, l'éventail des âges, l'équilibre hommes/femmes, le degré de motivation, le financement par l'entreprise, l'intérêt pour l'implication existentielle dans la formation et la remise en question de soi, l'ouverture intellectuelle et artistique. La formation s'étale sur huit mois (cinq mois à temps plein et quatre mois de stage et de rédaction du mémoire). Le Corps professoral est principalement issu des principales figures universitaires du département des Sciences de l'Éducation de l'Université de Paris VIII et d'autres universités, ainsi que du milieu professionnel de la formation des adultes. Un petit groupe d'enseignants travaillent ensemble depuis plus de dix ans et constituent un "équipe" dotée d'un projet commun conçu comme un "allant de soi". Cette communication est une réflexion sur cette expérience riche de formation d'adultes très motivés.

1 - Former un adulte ?

Qu'est-ce que la formation : éducation et formation

-

L'éducation aujourd'hui semble imposer de pouvoir s'adapter à la modernité mass-médiatique qui joue de plus en plus sur le terme «formation» au détriment du terme «éducation».

¹ R. Barbier, *L'approche transversale, l'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos, 1997, 357 p.

Il est vrai que cette tendance existe pour diverses raisons.

La première résulte de l'émergence de la Formation Permanente des adultes dès les années soixante-dix. Bien que, à l'époque, on ait insisté sur l'«Education permanente», c'est le terme «formation» qui s'est imposé au fil du temps.

La deuxième raison correspond au rejet de l'emprise psychologique du terme «éducation» beaucoup trop connoté par les amers souvenirs du passé scolaire de chacun. Le nouveau mot de «formation» semblait faire disparaître, comme par enchantement, les processus contraignants qui avaient pu nous conduire à nous éloigner de l'envie de savoir.

La troisième raison vient du sentiment que le terme «formation», par son étymologie, est de l'ordre du «prendre forme» dans une sorte de spontanéité naturelle qui laisserait de côté les influences idéologico-politiques qui ont imprégné le terme «éducation».

La quatrième raison prend en compte le fait que dans la «formation», la part des autres et de la société (hétéro et co-formation), et la part de l'adaptation au milieu (écoformation), jouent dialectiquement avec l'expérience personnelle et le souci d'une connaissance de soi (autoformation).

Responsable d'un Diplôme Universitaire de Formateur d'Adultes (D.U.F.A.), je me suis aperçu, au fil des années, à quel point le terme «formateur» était passé d'une sphère sémantique dynamique et créatrice, personnaliste et sociale, à une autre beaucoup plus fonctionnelle et restrictive, strictement adaptative aux besoins des entreprises.

Dans un premier temps, le «formateur» s'opposait à l'«enseignant» et la formation des adultes aux enseignements primaire et secondaire auxquels était assimilée toute éducation. Le formateur apparaissait, en fin de compte, comme une nouvelle figure d'enseignant qui se serait débarrassé de ses habitudes routinières et qui aurait pris en considération la personne à éduquer, dans un souci d'insertion sociale et professionnelle. Les formations de formateurs qui furent instituées bien avant l'institution du diplôme D.U.F.A., allaient dans ce sens en proposant aux futurs formateurs de nouvelles pistes de réflexion et d'action pédagogiques².

L'évolution de la profession, liée à la division sociale du travail, va dans le sens d'une professionnalisation très spécialisée et parcellisée qui, à moyen terme, risque de faire disparaître le mot même de formateur.

On voit le retournement de tendance.

Dans un premier temps le terme «formation» paraissait bousculer celui de «éducation» dans un sens créateur. Il le dépoussiérait de sa crasse d'habitudes, d'esprit de reproduction, et l'ouvrait à l'avenir, à la modernité supposant la curiosité et le risque de la connaissance. Il était en accord avec la montée d'une reconnaissance de la complexité du fait éducatif. Il redonnait un air de fête, un air de jouvence, au mot éducation. A l'enseignant considéré, pas toujours à juste titre d'ailleurs, comme un fossoyeur de la joie d'apprendre, le mot formateur le métamorphosait en facilitateur de l'émergence d'une forme éducative réellement reliée à la personne, au «éduquant» comme disent les Québécois.

La division sociale du travail a fait déjouer cette espérance.

² c'est le sens du mot «formation» que donne Bernard HONORE dans son livre «Pour une pratique de la formation - une réflexion sur les pratiques», Paris, éditions Payot, 1980

La formation devient de plus en plus « professionnelle » et de moins en moins une « éducation permanente » développant une « formation personnelle » mal vue dans l'entreprise. Non que les deux termes soient condamnés à être dichotomisés. Dans un ordre social moins inhumain, plus soucieux d'éthique, on peut penser que l'activité professionnelle aurait à voir avec l'épanouissement de la personne.

La professionnalisation actuelle du formateur se veut de plus en plus fonctionnelle, « technique », spécialisée. Les cursus de formation de formateurs s'éloignent de la formation « générale » pour devenir l'expression d'une « gadgetisation » technique ou organisationnelle, en particulier dans la kyrielle de formations courtes proposées par les entreprises.

Les publications spécialisées reflètent ce constat. Nombreuses sont celles qui s'affichent comme des recueils de techniques « efficaces ». La réflexion plus philosophique (sur le sens) de la formation n'a guère de place éditoriale. L'éducation, comme évaluation du sens accordé au travail, passe à la trappe, au nom du souci managérial de s'adapter aux « conjonctures » du marché de l'emploi. Le cursus d'animateur de formation est de plus en plus proposé à des personnes qui ne sont pas les destinataires légitimes, comme dirait Pierre Bourdieu, des fonctions de responsabilité dans l'entreprise. Elles auront à occuper les chômeurs de longue durée et les jeunes sans qualification en attente désespérée de réinsertion. Elles se confondent de plus en plus avec les éducateurs de rue dont elles doivent d'ailleurs posséder les compétences. Quant aux cadres, on suppose qu'ils n'ont pas besoin de se former à être « formateurs d'adultes », comme si ils possédaient la science infuse à cet égard, de par leur fonction de managers.

Il est plus que jamais nécessaire de réhabiliter le terme « EDUCATION » comme structure englobante de significations et de valeurs. Ce ne sont pas les « sciences de l'éducation » qui doivent redorer leur blason par le terme ambigu de « formation » mais, au contraire, la formation qui peut s'interroger sur sa nature et sa fonction à partir des sciences de l'éducation.

L'éducation, c'est le « projet-visée » (Jacques Ardoino)³ d'une connaissance plus exigeante de l'être humain, pris dans son devenir conflictuel, inachevé et incertain. Loin d'être dans la pensée affirmative, l'éducation est largement dubitative et s'ouvre sur un « évangile de la perdition » pour reprendre la réflexion d'Edgar Morin.

La formation, c'est son « projet-programme », toujours arbitraire et en inadéquation permanente par rapport aux enjeux éducatifs. Les deux fonctions sont nécessaires et complémentaires mais ne sont pas au même niveau de valeur, sur le plan personnel et social. Vouloir en faire des termes équivalents nous condamne, à court terme, à faire disparaître le mot éducation et même les « sciences de l'éducation » qui deviendront, tôt ou tard, les « sciences de l'apprentissage » avec l'apport généreux de certains partisans des sciences du comportement et de la cognition.

L'éducation est nécessairement « politique », au sens étymologique, d'organisation de la cité, et implique un sens de la formation, comme pratique éducative. Ne confondons pas la direction que doit prendre la réflexion : de l'éducation vers la formation et non l'inverse, même si des rétroactions sont possibles. Sinon nous finirons par accepter n'importe quoi, au nom d'un pragmatisme post-moderne qui n'est que la nouveau visage du conservatisme et de l'exploitation de l'homme par l'homme.

Ainsi la notion de formation doit être reliée à celle d'éducation.

³ J.Ardoino, *Éducation et politique*, Paris, Anthropos, 1999, 395 p., (2^e éd.)

Pour cela nous devons prendre des distances avec la réduction de plus en plus accentuée de l'éducation permanente en ces temps de dominance économique et libérale. La formation devient de plus en plus une formation étroitement professionnelle et technologique. La véritable éducation de la personne est tombée dans les oubliettes en Occident. Sur ce plan Confucius et les Lettrés se retournaient dans leur tombe. Où sont passés ces arts libéraux fondamentaux de toute éducation digne de ce nom (la poésie, la musique, la calligraphie, la peinture, en interaction permanente) en Chine même⁴ ?

La formation n'est que la méthodologie pertinente de l'éducation. L'éducation implique une reconnaissance chez le sujet supposé libre de choisir, d'un projet implié du développement de son potentiel humain, en harmonie avec le monde naturel, humain et social. Le sujet existentiel est la personne qui s'implique dans une formation pour trouver un sens à sa vie. La formation n'est pas une psychothérapie. Toute thérapie vise à aller d'une souffrance vers une moindre souffrance. La formation vise à mettre au jour et à déployer un "clair-joyeux" en soi-même, c'est à dire un sentiment d'unité dynamique de la personne tout entière.

Qu'est-ce qu'un adulte en formation ?

-
Un adulte en formation recherche une dialogique entre le monde des savoirs et des savoir-faire et celui de la connaissance de soi. C'est une élucidation compréhensive de quatre dimensions de la personne en situation : un être de pulsion, un être de sécurité, un être de dépassement et un être d'étrangeté. Il s'agit bien, dans une pratique de vie subtilement reconnue, de voir quelles attitudes prend le sujet dans ses espaces de vie personnelle, organisationnelle, institutionnelle et cosmo-écologique. Ce faisant il fait vivre en lui une pluralité d'expérialités : sensorielle et corporelle, conceptuelle, imaginative et émotionnelle, méditative.

Les principes de base dans l'éducation des adultes :

- L'adulte n'est pas un enfant. Il n'obéit pas à des parents-formateurs.
- L'adulte n'est pas là pour s'amuser. Si la dimension ludique peut exister dans la formation, elle ne doit jamais être première. L'adulte veut, avant tout, se former pour accroître son pouvoir sur le monde matériel et symbolique. Il se sent responsable et demande à ce qu'on reconnaisse en lui, ce sens de la responsabilité.
- L'adulte possède une expérience humaine, familiale, sociale et professionnelle sur laquelle le formateur doit s'appuyer. De ce côté là, le formateur d'adulte n'est pas un enseignant mais un accompagnateur éclairé et à l'écoute attentive et diversifiée, qui sait rebondir sur ces expériences singulières pour former. Mieux encore, le formateur doit savoir « tenir conseil » (Alexandre Lhotellier)⁵ avec le formé.
- L'adulte travaille en équipe, même si parfois, il doit aussi travailler seul.
- L'adulte conjugue toujours théorie et pratique dans sa formation
- L'adulte comprend très bien la logique de l'échange symbolique : donner-recevoir-rendre. Il fournira d'autant plus d'effort qu'il sentira que le formateur n'épargne pas son temps et son énergie. Il n'hésitera pas à partager son savoir spécifique avec d'autres.
- L'adulte a besoin d'espaces de convivialité et de temps pour assimiler

⁴ voir à ce sujet le beau livre de Ivan P. Kamenarovic, *Arts et Lettrés dans la tradition chinoise. Essai sur les implications artistiques de la pensée des Lettrés*, préface de Léon Vandermeersch, Paris, Cerf, 1999, 143 p.

⁵ A. Lhotellier, *Tenir conseil*, Paris, ed. Seli Arslan, 2001, 254 p.

- L'adulte évalue toujours l'intérêt de son temps de formation. Pourra-t-il ou non se servir de ce qu'il aura reçu en formation ? Et pas seulement dans sa profession, mais également dans sa vie personnelle et familiale.
- L'adulte sait et peut continuer à apprendre, même à un âge avancé
- L'adulte respecte le savoir, mais encore plus la relation humaine
- L'adulte n'est pas « une boîte à fiches », comme Leon Bloy stigmatisait Marcel Mauss, et le savoir purement académique ne l'intéresse pas.
- L'adulte est ouvert à une approche pluridisciplinaire des problèmes. Il considère souvent une question comme « un problème à résoudre » concrètement. Des questions purement abstraites ne l'intéressent guère, à moins qu'il exerce une profession intellectuelle.

2 - Philosophie de la formation des adultes pour notre temps

Je veux formuler dans cette partie trois idées-carrefours autour desquelles tournent, me semble-t-il, une formation de ce type.

- La question du désir de se former comme désir de vie.
- La question de la loi et du "cadre symbolique" dans la formation
- La question de "l'état naturel" du formé comme étayage de toute formation.

2.1. La question du désir de se former comme désir de vie.

Je pose comme postulat que le désir de se former fait partie intégrante du désir de vie parce qu'il est l'instrument d'une énergie biologique, psychologique et sociale qui vient tracer ses sillons dans le chaos du réel. Certes ce désir peut être enfoui sous des "habitus" engendrés par les rapports sociaux. Comme le rappelle le pédagogue et philosophe Francis Imbert, l'inertie éducative du jeune noble au temps de J.J. Rousseau, du fait de la "valeur" inhérente à sa classe sociale d'origine, a fait place à un habitus de formation plus soutenu chez ses continuateurs bourgeois. L'inintérêt à apprendre s'installe plutôt aujourd'hui chez les fils du prolétariat qui anticipent évidemment, pour leur propre compte, l'inadéquation d'un savoir académique à une société de chômage qui les touche tout particulièrement, faute de recevoir les stimulations adaptées, tant dans le milieu scolaire que dans le milieu familial⁶. C'est d'ailleurs pour ceux qui "reussissent" scolairement un des facteurs de la "névrose de classe" dont parle V. de Gaulejac⁷. Mais F. Imbert démontre à travers son analyse de l'interdit de la jouissance, au profit du désir, dans l'Emile de J.J. Rousseau, que le désir est une construction psychologique à partir d'un rapport à la loi fondatrice. Tout processus d'"autorisation" (devenir son propre auteur selon J. Ardoino) implique une assomption, liée à l'éducation, d'un cadre symbolique au sein duquel la "personne" peut sortir du chaos individuel (R. Robin⁸).

⁶ Francis Imbert, *L'Emile ou l'interdit de la jouissance. L'éducateur, le désir et la loi.*, Paris, A. Colin, Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation, 1989, p.184

⁷ Vincent De Gaulejac, *La névrose de classe*, Paris, Hommes et Groupes, 1988

⁸ Rolande Robin, *S'autoriser* D.E.A. sur l'autorisation en éducation. Université de Paris VIII, 1988, 220 p

De ce point de vue le désir n'est pas simple jouissance vouée à la répétition de mécanismes inconscients. Le rapport fusionnel archaïque de l'infans, maintenu à l'âge scolaire, prolonge son désir de toute-puissance et interdit toute possibilité de frustration structurante. Pouvoir dire "non" pour le pédagogue suppose qu'il a su accepter les limitations de cette toute-puissance de l'infans en lui-même, sans pour autant jeter le "bébé avec l'eau du bain". Au delà de cette "castration" il s'agit bien de l'assomption de l'angoisse de mort transformée en "sentiment de la mort" inéluctable et permanent. C'est avec ce "sentiment" particulier que la personne humaine pénètre vraiment dans l'existence. Le désir de se former comme désir de vie nous fait passer de la passion de (tout) savoir à celle d'accepter simplement de comprendre ce qui sans cesse nous échappe: "Comprendre ne s'accumule pas. Comprendre est se créer, se faire vie. A comprendre on se reconnaît un jour mortel. A comprendre, on aspirera à la mort" (J.Beillerot)⁹, . Le désir de se former n'est pas le désir de former, plus problématique, plus lié à une pulsion d'emprise. Qu'est-ce donc qui fait courir les pédagogues ? un désir de pouvoir sur l'autre, un besoin d'engendrement de soi-même, une perpétuation de l'espèce par le biais culturel ? un formidable déni de la relativité ridicule de notre place dans la nature ? Les sages ont-ils jamais l'envie d'être "pédagogues" ? Dans l'enseignement plus on approfondit la dimension ontologique et moins on a le désir de "faire savoir" quoi que ce soit d'essentiel, sachant qu'à ce niveau l'esprit du Gourou est la plus grande des illusions.

Connaître nous entraîne vers la demeure du silence et du non-(ré)agir. C'était, on le sait, le souhait radical de Confucius, répondant aux questions du duc Ai de Lu¹⁰. Être un formateur, en particulier dans les sciences humaines, c'est s'assumer comme inachevé sur le plan de la connaissance ultime, c'est-à-dire comme un être susceptible d'être bouleversé par une rencontre intersubjective avec l'Autre (la personne, le Monde, ou soi-même).

Mais sans doute est-ce là une tâche impossible ? D'ailleurs la pédagogie n'est-elle pas "une mithridisation de la folie" comme l'écrit J.Beillerot (p.40)?

2.2. La question de la Loi et du cadre symbolique dans la formation.

La Loi n'est pas le règlement borné. Elle n'existe que pour permettre au désir d'émerger dans sa vérité et de s'accomplir dans ses limites. Le règlement n'est que le grillage de la Loi, électrofilé ou dévasté par le jeu de la jouissance. Le désir qui court après son ombre peut fort bien être "réglementé" et ritualisé, mais dépourvu de rapport symbolique. La loi (*Li* en chinois, sens profond des choses) se réduit alors à l'ossature opératoire du *fa* (loi de l'emploi du pinceau ou encore loi au sens juridique du terme) Le désir qui trouve sa vérité, touche la liberté, casse le règlement et mêle ses eaux tumultueuses aux flots profonds du mythe et du symbole. Paradoxalement l'esprit libertaire est celui qui va jusqu'au bout de cette problématique, en questionnant ce passage imparfait de la Loi symbolique à la Loi juridique et politique, aux risques de la marginalité sociale et de la solitude existentielle. Peut-on tolérer un esprit libertaire dans la formation ? Peut-il y avoir autre chose que l'esprit libertaire dans la formation ? Le rapport à la Loi instaure le temps de la médiation sans laquelle aucune pédagogie n'est possible. La médiation suppose deux libertés désirantes s'interpellant au coeur d'une même structure de dialogue, nécessairement conflictuel. Comme le remarque F.Guist-Desprairies, à propos d'une

⁹ Jacky Beillerot, *Voies et voix de la formation*, Paris, Editions universitaires, 1988, p.24

¹⁰ voir Kamenarovic, opus cité, p.36 et p.122 « Je voudrais ne pas parler » (Les Entretiens de Confucius, *Lunyu*, XVII, 19)

célèbre école nouvelle l'Eau Vive, fondée par Roger Cousinet, l'exclusion d'une possibilité d'émergence du conflit au nom de la règle de l'harmonie pré-établie, de l'amour institué, d'une pulsion originelle idyllique de compréhension, conduit les membres de cette communauté éducative vers la méconnaissance de l'"imaginaire collectif" qu'ils mettent en oeuvre subtilement et au pouvoir de violence symbolique de la directrice¹¹ Dans la formation, le "cadre symbolique" comme le nomme José Bleger¹² est la structure permettant seule une véritable implication. Car il n'y a jamais d'implication ou d'expression "totales", mais seulement des investissements "possibles" dans un cadre de repérage pré-établi et négocié. Le poète le sait d'emblée. Il inscrit son désir d'exprimer l'"infini turbulent" et la "connaissance par les gouffres" (Henri Michaux) dans le cadre symbolique de sa langue maternelle, toujours d'une façon inadéquate, inachevée, insatisfaisante et métaphoriquement redondante, pour tenter de donner à voir "l'infini dans le fini" (P. Godet).

2.3. La question de l'"état naturel" dans la formation.

Le troisième principe de la formation de formateur me paraît être de bien comprendre ce qu'on nomme "état naturel" depuis J.J. Rousseau jusqu'à aujourd'hui afin de pouvoir charpenter un projet pédagogique sur cette notion.

Pour Rousseau, l'état naturel se confond avec la liberté: "l'homme est né libre" (Contrat social, Livre 1, Chap.1). Liberté au demeurant inaliénable car y renoncer c'est renoncer à sa qualité d'homme. La Psychothérapie institutionnelle restaure ce sens de l'homme libre "inaliénable" jusqu'à la folie. Le malade mental reste toujours un citoyen libre et une personne capable de responsabilité institutionnelle pour le psychiatre de ce courant. La médiation symbolique assure l'émergence d'une responsabilité là où elle semblait avoir disparue à jamais. La jouissance de la toute-puissance de l'enfant barrée par un "non" intégré et accompli par le locuteur pédagogue plonge les deux protagonistes dans deux solitudes radicales. Solitude de l'enfant qui, après un moment de rage destructrice, se trouve confronté au fait qu'il n'y a que lui pour vivre la zone soudaine entre la limite et l'illimité. Solitude du pédagogue qui ne peut prononcer le "non" qu'au coeur de son être et au delà de tout garant méta-social, de tout refuge institutionnel, de tout mouvement d'humeur, de toute tentative de séduction. Solitude de celui qui sait ne pas devoir mentir à l'enfant curieux et qui refuse la position kantienne sur le mensonge à l'égard de la sexualité¹³, comme il refusera le mensonge sur la question de la mort. "La liberté, c'est de dire la vérité, avec des précautions terribles, sur la route où tout se trouve" (R. Char).

Faire reposer un projet pédagogique sur l'"état naturel" de l'homme, au demeurant jamais totalement réalisé car il est toujours plus ou moins socialisé, c'est postuler non pas une "bonté originelle" sans tache mais une "tendance" de l'être humain à chercher son équilibre au sein de son environnement. Cette tendance n'exclut pas le conflit, la contradiction, l'erreur, l'échec relatif. Elle pose un projet-visée inconscient au coeur de la psyché, un désir d'ataraxie qui recherche des

¹¹ Florence Giust-Desprairies, *L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle.*, Paris, A. Colin, Bibliothèque européenne des sciences de l'éducation, 1989

¹² José Bleger, *Psychanalyse du cadre psychanalytique*, in René Kaes et al. *Crise, rupture et dépassement, analyse transitionnelle et psychologie individuelle et groupale*, Paris, Dunod, 1979.

¹³ D. Colas, *Mensonge pédagogique et sexualité enfantine chez Kant*, in *Ornicar*, mars 1975 et *Kant Réflexions sur l'éducation (1776-1777)*, Paris, Vrin, 1966

moments où l'existence "est en jachère" (Masud Khan) et où le "silence est facteur d'intégration" (S.Nacht)¹⁴. Conflit et contradiction appartiennent à l'existence et non au domaine de l'être. l'existence ne précède pas l'essence mais celle-ci co-apparaît simultanément avec celle-la dans une infinie création où "tout se tient", c'est-à-dire "fait sens".

Ce que les anciens sages taoïstes appelaient "retourner chez soi" n'est que la redécouverte en soi de cette reliance avec le Tao (Dao), dans l'épreuve de la réalité la plus quotidienne et la plus banale¹⁵. Se former à l'état naturel est sans doute le seul et unique processus d'auto-formation fondamentale que nous puissions effectuer en ne faisant strictement rien pour cela: ni croire en Dieu, ni ne pas y croire, mais plutôt apprendre à nous "délivrer des chercheurs de dieu et des petits pères du peuple" comme dit le poète C.Roy¹⁶, sans oublier que ces spécimens se retrouvent également parmi les enseignants et les chercheurs en sciences de l'éducation, sous d'autres formes.

3. Pour un modèle généraliste de formation

Ce modèle généraliste suppose un certain nombre d'axes de référence en sciences humaines et en pédagogie active.

La multiréférentialité.¹⁷

L'écoute multiréférentielle n'est pas la simple prise en compte d'une multidimensionnalité de l'objet de recherche, ni son analyse pluridisciplinaire. Incluant l'interdisciplinarité, l'écoute multiréférentielle la précise. Il s'agit bien de comprendre l'objet dans l'ordre logique de la complexité telle que la définit Edgar Morin.¹⁸ L'objet multidimensionnel est alors étudié sous plusieurs perspectives tenant compte de sa totalité. J.Ardoino en dégage cinq dans *éducation et politique*¹⁹ : centrée sur l'individu, centrée sur l'interrelation, centrée sur le groupe, centrée sur l'organisation et centrée sur l'institution. J'en ajouterai une sixième centrée sur le cosmo-écologique, c'est-à-dire la place de l'Homme dans la nature et le rapport au sacré devant ce qui échappe à l'entendement. Chaque perspective demande une lecture plurielle, un certain polyglottisme en sciences anthropo-sociales. Chaque discipline est articulée aux autres en

¹⁴ Sacha Nacht, *Guérir avec Freud*, Paris, Payot,(p.b.), 1971

¹⁵ Fong Yeou-Lan, *Précis d'histoire de la philosophie chinoise*, Paris, Payot/Le Mail, 1985, Jean Grenier, *L'esprit du Tao*, Paris, Flammarion, 1973, Chang Chung-Yuan, *Le monde du Tao*, Paris, Stck+Plus,1979 et *Le sens du Tao* (coll.), présenté par A. Kielce, Paris, Le Mail, 1985, Isabelle Robinet, *Histoire du taoïsme des origines au XIVe siècle*, Paris, CERF, Patrimoines taoïsme, 1991, 269 p..

¹⁶ Claude Roy, *Les chercheurs de Dieux. Délivrez-nous des dieux vivants, des pères du peuple et du besoin de croire*, Paris, Gallimard, 1981

¹⁷ Jacques Ardoino, Vers la multiréférentialité, *Perspectives de l'analyse institutionnelle*, (ouvrage coll.) Paris, Méridiens-Klinksieck, 1988. pp. 247-265. Dans cet ensemble cf R.Barbier, imaginaire et transversalité, pp.201-213. cf *Pratiques de Formation/Analyses*, l'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, sous dir/J.Ardoino et R.Barbier, avril 1993, n°25-26, Université de Paris VIII, Formation Permanente. 190 p.

¹⁸ Edgar Morin, *la Méthode*, 3 T., Paris, Seuil, 1977, 1980, 1986. Une approche de sa problématique est proposée par la revue *Sciences Humaines*, n°1, nov 1990. Pour plus de détails sur la question de la complexité : E. Morin, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1992.

¹⁹ Jacques Ardoino, *Education et politique. Propos actuels sur l'éducation II*, Paris, Gauthier-Villars, 1977, réed Anthropos, 1999

fonction de son apport heuristique et de ce que je pourrais nommer son «point de rupture épistémologique», c'est-à-dire ce point d'investigation à partir duquel une discipline spécifique ne permet plus de prêter du sens à l'objet. L'exigence de recherche implique alors de le regarder à la lumière d'une discipline opposée et complémentaire. Le processus est sans fin. Chaque rupture épistémologique en appelle une autre à partir d'une marge d'incertitude fort bien montrée par Georges Devereux.²⁰ Là encore il s'agit d'ouvrir au maximum l'approche pluriréférentielle par l'utilisation des approches philosophiques et artistiques de la réalité à travers les formes d'intelligibilité et de sensibilité proposées par la multiplicité des cultures. Cette démarche, souvent de type «clinique», ne va pas sans un certain sens du **paradoxe**²¹ car il s'agit parfois d'articuler des approches à la fois radicalement opposées et néanmoins absolument nécessaires à la compréhension de l'objet. Elle implique également l'acceptation du «trou noir» de la connaissance (G. Lerbet²²) et de l'impossibilité effective de cerner l'objet dans sa nature et sa totalité. J'insiste beaucoup sur le fait de pouvoir «jouer» avec les références multiples sans être emprisonné dans une érudition spécialisée. Il s'agit de «prêter du sens» comme aime à le répéter J. Ardoino, et pour cela de faire feu de tout bois mais non sans une volonté de rigueur intellectuelle.

En fait, l'écoute pluriréférentielle réhabilite la figure actualisée de «l'honnête homme» du siècle des Lumières car, plus que jamais aujourd'hui, l'organisation moderne a besoin d'acteurs sociaux ayant ce type de profil, sans doute beaucoup plus que de «Rambos» de la concurrence intellectuelle malgré les offres alléchantes portées par le marché des biens symboliques dans ce style²³ particulièrement «managinaire» pour reprendre une excellente expression critique de Nicole Aubert et Vincent de Gaulejac²⁴. Je les avais nommés des «synthétiseurs» dans mon livre sur la «recherche-action dans l'institution éducative» en 1977. L'«honnête homme» de 1994 est avant tout celui qui sait se documenter, s'informer, se relier, se «mettre en jachère» (Masud Khan) et communiquer pour réfléchir et agir quand il le faut,²⁵ mais avec la conscience d'une «relation d'inconnu» (Guy Rosolato) sur laquelle il ne peut rien.²⁶

La sensibilité.

Autre axe essentiel à redécouvrir : la fonction de la sensibilité dans tout acte de recherche et de formation. Rappelons que cette capacité humaine a été reconnue, dès l'avènement de l'Encyclopédie au XVIII^e siècle, comme une des clés de la conception de l'homme : l'homme est

²⁰ Georges Devereux, *De l'angoisse à la méthode dans les sciences du comportement*, Paris, Flammarion, 1980, et *Ethnopsychanalyse complémentaire*, Paris, Flammarion.

²¹ Yves Barel, *Le Paradoxe et le système, essai sur le fantastique social*, Presse Universitaire de Grenoble, 1979, 276 p. Le regretté Yves BAREL fut l'un des chercheurs qui, ces dernières années, a le plus contribué à la compréhension de l'approche paradoxale. Cf en travail social et sans sa lignée: Paradoxes du travail social : quelles incidences sur la formation, 2 T. (1988 et 1990), s/dir R.CANTER-KOHN et J.RIGAUX, n°16 et n°19 de *Pratiques de formation/Analyses*, Université de Paris VIII, Formation Permanente.

²² Georges Lerbet, *L'école du dedans*, Paris, Hachette-éducation, 1993

²³ Alain Meignant, Janek Rayer, *Saute, manager ! Les techniques «out-door» dans la formation des cadres*. Paris, Editions d'Organisation, 1989.

²⁴ Nicole Aubert., Vincent de Gaulejac, De la logique du «donnant-donnant» à l'exigence du «toujours plus»: le système managinaire, Paris, *Connexions*, n°54, 1989/2, l'entreprise.

²⁵ G. Lefort, *Savoir se documenter*, Paris, éditions d'Organisation, 1990

²⁶ Guy Rosolato, *la Relation d'inconnu*, Paris, Gallimard, 1978.

d'abord un être sentant et il devient un être pensant. La société le socialise par la discipline qu'elle impose. Le jeu frontalier du génie et de la folie s'effectuera autour de la sensibilité.²⁷

J'entends par là un dépassement, sans dénégation, de la partie émotionnelle et fantasmatique de l'être par une juste prise en considération de ce qui échappe à la raison, au profit d'une sorte de ***résonance intuitive et affective, où le sens est donné d'emblée, dans notre rapport au monde.*** Nous sommes assez proches de ce que Carl Rogers nomme l'empathie, c'est-à-dire une façon d'être soi-même tout en entrant profondément dans l'univers symbolique et affectif de l'autre. Il ne s'agit pas de diffusion mais de compréhension immédiate et non-verbale.

C'est la voie du cœur de la sagesse universelle.²⁸ Elle est l'expression même de la joie d'être, absolument nécessaire à l'activité éducative, comme nous le rappelle fort pertinemment Georges Snyders²⁹. Il nous faut encore beaucoup explorer scientifiquement pour comprendre cette source relationnelle de l'être humain.

Dernièrement, des recherches déjà confirmées sur l'importance de la voix et du regard dans ce que John Bowlby a nommé l'attachement, terme repris par R.Zazzo,³⁰ ont mis en relief la toute première relation du bébé à sa mère par le truchement des odeurs.³¹ Elles nous font examiner avec rigueur notre culture comme une ère de barbarie (Michel Henry),³² dont les formes les plus totalitaires (Nazisme, Stalinisme) ont cherché par tous les moyens pédagogiques à exterminer les racines sensibles et proprement humaines de l'enfant, dès l'éducation familiale, au profit de la gloire étatique et nationale.³³ Comme l'a démontré Cornélius Castoriadis, cette perspective de la compréhension ne correspond pas à celle, en fin de compte animée par la rationalité, que développe Max Weber dans son œuvre.³⁴

La création interculturelle.

²⁷ Ned Willard, *le Génie et la folie au XVIII^e siècle*, Paris, PUF, 1963, notamment pp.23 ss. Voir également:

- Françoise Moureau, *le Roman vrai de l'Encyclopédie*, Paris, Découvertes/Gallimard, littérature, 1990, richement illustré.

²⁸ Arnaud Desjardins, *la Voie du cœur*, Paris, la table ronde, 1987. On lira également avec profit le livre de Catherine Clément : *la syncope .Philosophie du ravissement*, Paris, Grasset, 1990 qui explore en Occident comme en Orient, les différentes voies d'accès à ce qui permet aux hommes de suspendre le temps car la syncope est jeunesse, foudroyante et inaltérable (p.398).

²⁹ Georges Snyders, *La joie à l'école*, Paris, PUF, 1986 et *Des élèves heureux...Réflexions sur la joie à l'école à partir de quelques textes littéraires*, Paris, EAP, coll. Recherches et Sciences de l'éducation, 1991

³⁰ John Bowlby, *Attachement et perte*, 3 vol., Paris, PUF, fil rouge, 1978, 1978 et 1984.

- René Zazzo, *l'attachement*, (coll.), Suisse, Delachaux et Niestlé, coll. Zeithos, 1974. voir également:

- Hubert Montagner, *l'Attachement, les débuts de la tendresse*, Paris, O.Jacob, 1988

³¹ B. Schaal, R.H.Porter, L'olfaction et le développement de l'enfant, Paris, *La recherche*, N°227, déc.1990, pp. 1502-1510.

³² Michel Henry, *la Barbarie*, Paris, Grasset, 1987

³³ Alice Miller, *C'est pour ton bien, racines de la violence dans l'éducation de l'enfant*, Paris, Aubier, 1984, cf p.101 à propos de la pédagogie noire du Nazisme. Sur la pédagogie socialiste cf Anatole Lounatcharski, *A propos de l'éducation*, Moscou, éditions du Progrès, 1984. Pour ce commissaire du Peuple à l'Instruction en 1923, il s'agissait de remplir d'idées nouvelles ces vases humains non-corrompus que sont les enfants. On ne doit jamais perdre de vue que le totalitarisme s'alimente de l'idéologie scientifique au détriment des droits de l'homme: cf *La Recherche*, dossier sur *Le Nazisme et la Science*, n°227, déc 1990, pp.1562-1575.

³⁴ Cornelius Castoriadis, *le Monde morcelé, les carrefours du labyrinthe III*, Paris, seuil, 1990, pp.39-70

Il s'agit d'une orientation qui pose la question de l'ouverture et de l'interférence créatrice des cultures.

Nous parlons alors de choc ou de métissage culturel.³⁵ Loin d'être un enfermement sur une quelconque Tradition considérée comme un "Paradis perdu", ou sur une fixation blindée sur la toute-puissance de notre propre culture scientifique et technique, nous comprenons cette perspective comme une participation à un imaginaire social créateur à la manière de C.Castoriadis³⁶. Un imaginaire social en train de s'élaborer à partir d'une conjonction culturelle sans précédent entre l'Orient et l'Occident.

La culture influence-t-elle la structure du cerveau par ses significations imaginaires sociales qui s'inscrivent dans des représentations au niveau des individus et des groupes ? Ces représentations, à leur tour, modifient-elles la structure du cerveau en touchant aux neurones et à leurs interconnexions ? Inversement toute modification de la structure du cerveau produit-elle des représentations qui influencent la structure sociale lorsqu'elles commencent à être suffisamment partagées au sein d'une société ?

Depuis deux cents ans, avec une accélération constante au XXe siècle, on voit se développer une interférence culturelle entre l'Orient et l'Occident, en fait entre les sociétés holistes et les sociétés individualistes. Les premières portent traditionnellement des significations imaginaires à dimension sacrale de *l'homo religiosus* (M.Eliade). Les secondes des significations imaginaires à dimension prométhéenne et laïque. Du fait de leur réussite relative dans l'ordre de la maîtrise de la nature, les sociétés occidentales imposent un ordre mondial économique, politique et technologique : c'est la mondialisation. Les sociétés holistes sont touchées de plein fouet et se transforment de plus en plus dans le sens d'un individualisme destructeur de leurs traditions. Les anciens moines deviennent banquiers et hommes d'affaires. Mais, en même temps, certains partent vers l'Occident (cas du bouddhisme tibétain, du bouddhisme zen) pour proposer leur message de sagesse. Ils sont reçus chez nous par ceux qui sont appelés mystérieusement par d'autres visions du monde que celles imposées par la société de consommation et par "la montée de l'insignifiance" (Castoriadis). Le cerveau de l'être humain est touché par ses interférences et diversités culturelles. Dans les sociétés holistes globalisées, la tradition malmenée conduit à la production d'images mentales draconiennes et conservatrices, voire intégristes et fanatiques. Dans les sociétés individualistes, peu à peu, d'autres images d'équilibre social s'imposent par le jeu même systémique de la mondialisation qui impliquent une structuration plus complexe que celle menée par l'égoïsme individuel. Certains êtres de ces sociétés vont loin dans leur mutation psychologique. Ils sont poussés par ce que Raimon Panikkar nomme le "moine comme archétype universel" dans son *Éloge du simple*³⁷. Ils entrent alors dans un processus d' "autorisation noétique" (Joëlle Macrez)³⁸ qui est encore alimenté par l'intentionnalité du "plus-être" mais qui,

³⁵ UFR 5, *Métissage et acculturation*, Université de Paris VIII, 1988, 50 p. Voir également:

- Camillo Camilleri, Margot Cohen-Emerique, (s/dir.) *Chocs de cultures : Concepts et enjeux pratiques de l'interculturel*, Paris, L'Harmattan, 1989.

- J. Retschitzky, M. Bpssel-Lagos, P. Dasen, (s.dir), *la Recherche interculturelle*, 2 T., Paris, L'Harmattan, 1989.

- Jean Servier, *Méthode de l'ethnologie*, Paris, PUF, Que sais-je, (1986), 1993, 127 p.

³⁶ Cornélius Castoriadis, *l'Institution imaginaire de la société*, Paris, Seuil, 1975.

³⁷ Raimon Panikkar, *L'éloge du simple, le moine comme archétype universel*, Paris, Albin Michel, 1995, 237 p.

³⁸ Joëlle Macrez, *L'autorisation noétique. Par quels chemins parvient-on à la réalisation de soi*". Il s'agit d'un document de 618 pages qui comprend un index nom, un index thème, une annexe, une importante bibliographie de 428 ouvrages et d'une trentaine d'articles de fond. Alimentée de nombreux schémas et de deux disquettes informatiques qui réunissent 365 pages de mises à plat des 19 entretiens réalisés pour soumettre la thèse à validation

par intuition soutenue, prévoit un monde "autre". Quelques uns, peut-être plus nombreux qu'on ne le sait, parce qu'ils restent dans l'ombre du simple, ont atteint un point d'être que je nomme le métissage spirituel et pour lequel la structure du cerveau est vivement touchée. Ils manifestent dans ce cas un comportement et des idées, toujours soutenus par un fond inaltérable de silence méditatif, d'une qualité rare et contagieuse. Ces êtres appartiennent à toutes les traditions reconnues (Christianisme, Hindouisme, Islam, Bouddhisme, Taoïsme, Confucianisme, etc) ou même à aucune explicitement, mais sans s'y inscrire d'une façon inébranlable. Ils sont le contraire de fanatiques car ils ont reconnu la relativité culturelle et historique de toute tradition au profit d'une "*philosophia perennis*" qui cherche sa voie dans la modernité. Ils portent en eux le sens du métissage spirituel qui se développe ainsi imperceptiblement mais inéluctablement. L'avenir est au métissage et ce dernier sera, en fin de compte, plus spirituel et ontologique que nous pouvons l'imaginer à courte vue.

Il va sans dire qu'ainsi je suis curieux de mieux comprendre, mais avec une vigilance toujours critique, certaines dimensions de ce Mouvement social qui s'étend sous forme de réseaux et que l'on nomme le Nouvel Age.³⁹ Cet ensemble problématique, ce modèle généraliste, conduit à un projet pédagogique pratique dans lequel les notions d'hétérogénéité des styles d'intervention et des publics, de fluidité des sources de connaissance ou de savoir et de recherche-formation existentielle, sont axiales. Les formateurs qui sortent de ce cursus, comme dans le DUFA de Paris 8, sont bien des généralistes en formation.

Rien ne les empêche évidemment d'avoir, à côté, une spécialisation. Mais la formation reçue vise à les décloisonner et à les rendre créatifs et soucieux de comprendre la complexité psychologique, économique, culturelle et sociale, dans une visée **éthique**,⁴⁰ quelles que soient les situations imprévues et souvent conflictuelles rencontrées dans un processus de formation. En somme d'être des poètes de la formation car, comme l'écrit René Char *la poésie vit dans l'insomnie perpétuelle* (les dentelles de Montmirail).

Françoise Dolto, analysant le cas de la femme adultère en passe d'être lapidée dans un passage des Evangiles, démontre bien comment Jésus échappe au *double bind* des Docteurs de la Loi qui, en fait, tentent d'utiliser la Règle pour le confondre.⁴¹ Que celui qui est sans reproche jette

empirique. Le jury est composé outre du directeur de thèse, de Madame Christine Josso (Université de Genève), De Messieurs Rémi Hess (université Paris 8), Michel Fromaget (Université de Caen), Michel Hulin (Université Paris 4), Gérard Lurol (Institut Catholique de Paris).

³⁹ Jean Vernet, *le Nouvel Age, à l'aube de l'ère du Verseau*, Paris, Tequi, 1989, ouvrage critique d'un jésuite, spécialiste des sectes, qui a le courage d'aborder lucidement ce mouvement social. Egalement du même auteur, *Le New Age*, Paris, PUF, Que sais-je, 1992. Dans une autre problématique ouverte :

- Franco Ferrarotti, *le paradoxe du sacré*, Belgique, les éperonniers, sciences pour l'homme, 1987. Je me retrouve assez bien dans cette étude du sociologue italien qui reste critique tout en étant ouvert au paradoxe du sacré et en demandant un réexamen de notre façon dichotomique de voir le monde (en pensée rationnelle: Occident et irrationnelle Orient). cf pp.81-82

- sur l'histoire de l'oubli de l'Orient en philosophie de l'éducation : Roger-Pol Droit, *L'oubli de l'Inde*, Paris, PUF, 1989. Elisabeth Marx, *Implication et connaissance. Discussion sur la contradiction entre deux logiques ; pour une autre éducation et une autre histoire des rapports Nord-Sud*, Doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris 8, 1994

⁴⁰ Francis Imbert, *la Question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice, 1987. Ouvrage fondamental pour notre propos, même si je ne partage pas l'insistance de l'auteur sur la distinction aristotélicienne entre *praxis* et *poiesis* (considérée comme uniquement fabricatrice). La poésie moderne depuis Rimbaud nous apprend qu'elle est radicalement de l'ordre du fondement ontologique et qu'il faut parler de *praxis poétique*.

⁴¹ Françoise Dolto, *l'Evangile au risque de la psychanalyse*, T.II, Paris, Seuil, 1982, pp 77-101

la première pierre.ö

Il me semble que nous sommes là en présence d'une parole, qui exprime la dynamique toujours **instituable** de la Loi (symbolique) intériorisée, d'une manière totalement non-réfléchie, intuitive, immédiate impromptue et parfaitement juste. Ainsi la dimension éthique, qui se fonde sur l'omni-présence de la Loi en soi-même, et qui a à voir avec l'instance de la Vérité, s'appuie sur une valeur ultime (ici l'amour) qui échappe à toute explication rationnelle mais qui structure inéluctablement la personne et la met, conflictuellement, en face de son désir.