# L’Art d’apprendre

## Par René Barbier, 1990/1995

Nous dirons que l’art d’apprendre est le processus singulier et unique d’éducation qui conduit un sujet à se rendre disponible ontologiquement pour se sentir relié au mouvement créateur du monde. Cet art d’apprendre se trouve, aujourd’hui, interpellé par l’Écologie. C’est toute la question de l’éducation à l’environnement et de l’auto-hétéro-formation. Mais l’écologie, comme logique de la manière d’habiter le monde (oïkos), ne peut se réduire à l’habit local, même s’il s’agit de penser globalement et d’agir localement. Tout nous montre que l’interaction des éléments destructifs sur l’environnement joue à un niveau de complexité encore largement inconnu dans l’état actuel de la science. Qui peut dire, aujourd’hui, que les OGM ou les radiations des téléphones portables n’auront aucun effet sérieux sur la santé humaine dans les années futures ? Cette crise de la relation écologique au monde affecte l’existence humaine dans ses diverses dimensions ; elle malmène notamment la beauté. Une authentique éducation à l’environnement ne peut être seulement politique, elle doit aussi être poétique.

Le poétique, c’est toute la dimension esthétique de l’existence humaine, une certaine manière de créer de la beauté étonnante autour de soi. Toutes les autres formes d’art y contribuent : la musique, la peinture, la sculpture, la danse, l’architecture, etc. Lesquelles ont aussi leur propre langage inventé par l’homme. Mais, c’est également une activité de reconnaissance quotidienne et banale du monde dans lequel et par lequel on vit, car chaque personne est le monde : une façon de voir créativement, c’est-à-dire comme pour une première fois, le moindre objet, la plus petite parcelle de vie comme faisant partie d’un ensemble porteur de sens. Cette dimension de l’existence humaine va de pair avec ce que Michel Maffesoli nomme pertinemment "une raison sensible" (Maffesoli, 1996).

L’idée que la sensibilité est une valeur à redécouvrir est, à mes yeux, essentielle, dans ce questionnement qui articule Ecologie, formation/éducation, pédagogie et esthétique. Non pas une sorte de sentimentalité ou de mollesse, mais au contraire une fermeté douce qui est portée par une vague de tendresse compréhensive pour l’enfant, l’élève, l’Etudiant, le stagiaire adulte. Cela va de pair avec une mise en veilleuse de la raison et une redécouverte des capacités sensorielles de l’être humain, c’est-à-dire une "reliance" (Marcel Bolle de Bal) de soi-même avec la totalité de soi-même, notamment sur le plan corporel. Lorsqu’une personne cultive son jardin, taille des rosiers, hume l’odeur du gazon fraîchement coupé et contemple son parterre de fleurs, elle est dans ce que je nomme "le poétique". Comme l’ébéniste qui vient de fabriquer un meuble difficile à ajuster ou le professeur qui termine son cours au milieu d’une richesse de questions de ses élèves manifestant leur intérêt pour le sens de ce qu’il expose. Toute activité humaine peut ainsi s’inscrire dans une perspective du poétique. Il s’agit d’une sorte d’élargissement de la conscience d’être relié aux autres et au monde, au sein d’une activité créatrice. Filer simplement le coton sur son rouet, pour Gandhi, possédait cette valeur souveraine.

*L’éducateur comme passeur de sens*

Le mot "éduquer" doit être replacé dans un univers de significations dans lequel "apprendre", "s'instruire", "enseigner", "se former" et en fin de compte "s'éduquer", s'éclairent réciproquement. Éduquer nous oblige à penser en termes d'interférences d'un ensemble de significations liées à l'expérientiel, au singulier et au créatif. Ce qui fait sens nous conduit à proposer trois concepts : profondeur, gravité et reliance en éducation. La profondeur demeure la trame inconnue de toute existence. L'éducateur s'y trouve impliqué et, de ce fait, se sent relié à la totalité du vivant. Cette reliance le conduit dans une gravité où la dimension éthique est primordiale.

L'acception du mot "sens", elle, est problématique. Une manière contemporaine de l'envisager en éducation est fournie par un chercheur en sciences de l'éducation, Bernard Charlot (1997), à la suite de la "signifiance" du philosophe Francis Jacques. Un énoncé devient signifiant s'il a du sens par une caractéristique de différence sur le plan syntaxique, s'il dit quelque chose du monde par le renvoi à une référence sur le plan sémantique et s'il peut être compris dans un échange entre interlocuteurs sur le plan pragmatique de la communicabilité. Ainsi, pour Bernard Charlot " a de la "signifiance" ce qui a du sens, qui dit quelque chose du monde et qui s'échange avec d'autres". Pour cet auteur, le sens est toujours un énoncé produit par les rapports de signes en valeurs différentielles dans un système donné. Mais ce sens a toujours du sens pour quelqu'un, pour un sujet singulier, doté de désir. Sans nier ces différences acceptions du terme, je les reprendrai à ma façon en insistant sur leur spécificité plus existentielle.

Pour moi, le sens possède trois acceptions fondamentales. • Le sens comme direction, ouvert sur la finalité de la vie, • Le sens comme signification, ouvert sur un champ de rapports de signes, de symboles et de mythes. • Le sens comme sensation, ouvert sur l'inscription corporelle de l'esprit et la pluralité des données sensorielles. Un éducateur, qui n'est pas un "éducastreur" (celui qui castre symboliquement les élèves), suivant une formule qui avait cours dans les années 1970, n'est pas une girouette tournant au gré des vents de l'histoire et de l'air du temps. C'est un homme de Connaissance, un éveillé qui connaît la région que doit emprunter l'élève sans pouvoir pour autant tracer d'avance sa route singulière et imprévue. Il connaît la trame mais non le motif. Il découvre l'écran, mais n'a jamais vu, et ne verra jamais, le film unique que l'élève y projettera, dans une inconscience nécessairement mal contrôlée. Je n'ai jamais pu me résoudre à suivre les sentiers battus de la pensée occidentale en ce qui concerne le mode d'être, le mode de sentir, de l'homme en cette fin du XXe siècle.

L'approche orientale de l'existence nous fait reconnaître, en nous-mêmes, une région de la psyché qui est de la "non-pensée" sans être, pour autant, un état d'abrutissement psychique, ni même de rêverie. Il s'agit d'un état de conscience vigilante qui semble réunir des capacités de la personne entière, sans être cependant une conscience de quelque chose. Jiddu Krishnamurti (1895-1986), ce sage de "l'insoumission de l'esprit" comme le qualifie Zeno Bianu (1996), nomme cet état, la "méditation" qui s'exprime par une vision pénétrante du réel et qui nous conduit, d'après sa propre expérience, à un état d'"Otherness", d'"autreté" numineuse.

*La dimension sociale et solidaire de l'acte éducatif*

L’éducation est un processus d’élucidation critique qui conduit un être humain d’un état d’individu égocentrique à celui d’une personne oblative, intégrée à la Vie et à la communauté humaine. L’éducation est un cheminement réflexif sur le sens tout au long de l’existence.

Eugène Guillevic - ce grand poète français qui est décédé dans la quasi indifférence - écrivait naguère, à propos de la plus haute misère : "C’est quand on dit je ne sais plus, je ne peux plus, je ne veux plus". Qui se souvient encore, à la porte des églises ou dans le métro, que le pauvre à la main tendue, peut aussi serrer ses poings ? Il y a aujourd’hui de moins en moins d’éducation et de plus en plus d’imposition de significations considérées comme légitimes par ce qu’on appelle la "pensée unique". Sous cette violence symbolique grouillent mille autres violences beaucoup plus matérielles et physiques. La question que posent les pouvoirs politiques et économiques à l’École semble se résumer à un "comment faire face" à la planétarisation technologique et financière de l’économie libérale. Les valeurs, la culture générale, le problème du sens de la vie, deviennent au mieux, quand on en parle encore, des gadgets pour les médias. Ils sont le plus souvent oubliés dans les faits par les planificateurs. On laisse ces réflexions aux poètes et aux philosophes des cafés de la capitale. En attendant le mal gagne insidieusement et s’infiltre dans la société civile en proie à la désespérance.

Les élèves, les étudiants, ne sont pas des idiots culturels. On ne saurait les réduire au silence au nom d’une autorité qui masque difficilement son pouvoir de domination lié à des privilèges sociaux dissimulés. La réussite d’un étudiant, pour un éducateur, est moins dans son insertion sociale dans une société injuste, que dans sa prise de conscience d’une autre manière de vivre tous ensemble et de lutter en conséquence. L’éducation au monde, à la justice et à la démocratie, doit se faire le respect rigoureux, non pas de l’individualisme, mais d’une autonomie relationnelle.

Il s’agit de prendre la mesure du questionnement : l’affirmation de l’autonomie de la personne et de la société dans une perspective démocratique.

- L’autonomie comme résultat d’un décloisonnement d’enfermements psychique et sociaux.

- L’autonomie comme poussée en avant d’une intentionnalité de la vie à entrer des systèmes de plus en plus complexes en les créant elle-même et à partir d’elle-même.

- L’autonomie comme jeu ouvert et lucide, de forces toujours susceptibles d’être reprises par la pesanteur, mais aussi la puissance sécuritaire, de l’hétéronomie.

*Les Trois Ecoutes, les Trois Imaginaires et l’Approche Transversale*

L’Approche Transversale, théorie psychosociologique existentielle et multiréférentielle, implique la mise en œuvre, dans toute situation éducative, de trois types d’écoute/parole : {scientifique-clinique}, avec sa méthodologie propre de recherche, appelée "recherche-action existentielle" ; {poétique-existentielle} qui prend en compte les phénomènes imprévus résultant de l’action des minorités et de la particularité dans un groupe ou chez un individu ; {spirituelle-philosophique} c’est

à dire liée à l'écoute des valeurs ultimes qui sont en œuvre chez le sujet (individu ou groupe). 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. Dans un groupe, quelles sont ses valeurs ultimes, ce par quoi il accepte de risquer l'essentiel ?

Dans l'Introduction à mon livre "L'Approche Transversale", (Barbier, 1997), j'ai proposé une théorie de l'imaginaire tridimensionnel à l'œuvre dans toute situation éducative. Il s'agit d'une théorie spécifique de l'imaginaire. Je présentais ainsi ces trois dimensions :

• Un « imaginaire pulsionnel » qui met en jeu le "destin des pulsions" dans toute existence humaine et, ipso facto, dans toute vie collective. La théorie psychanalytique est discutée, en particulier la question de la "pulsion de mort", concept à la fois fixé par Freud jusqu'à la fin de sa vie et, en même temps, peu assuré sur le plan de la recherche clinique et largement interpellé par différents courants psychologiques comme par certains psychanalystes.

Un « imaginaire social », dans la ligne de Cornelius Castoriadis. Il s'agit de présenter la conception d'une société qui s'institue en permanence dans son historicité tout en développant un magma de significations imaginaires sociales radicalement original. La théorie institutionnelle s'étaye sur ce type d'imaginaire social et présente dès lors une dialectique "institué, instituant, institutionnalisation" bien dessinée par le courant sociologique de l'Analyse Institutionnelle (Lourau/Lapassade, Remi Hess, Antoine Savoye, Patrice Ville et l'École vincennoise). L'habitus est à replacer dans ce contexte. Il ne saurait être, dans ce cas, une sorte de logiciel d'une structure inculquée conduisant à des comportements conformistes (phénomène de reproduction). L'habitus est toujours tenu en échec par la dialectique des rapports sociaux qui ne manque jamais de s'exprimer en son sein et d'animer sa dynamique interne.

« L'imaginaire collectif » (Florence Giust Desprairies, 1989), comme articulation entre un imaginaire personnel, éclairé par la psychanalyse, des membres d'un groupe et l'imaginaire social d'une époque inscrit dans une institution scolaire, semble un concept charnière pour notre propos.

« L'imaginaire sacral » constitue le troisième volet de cette théorisation de l'imaginaire. Ce sont les conceptions théoriques de Mircea Eliade et de Rudolph Otto, mais également la reconnaissance de l'attitude méditative de Krishnamurti, qui sont invoquées pour comprendre ce qu'est l'homo religiosus. Cette dimension de l'imaginaire me semble une des plus nécessaires à redécouvrir aujourd'hui en sciences de l'homme et de la société. Elle représente une des parties les plus originales de ma propre théorisation en sciences de l'éducation. S'il est vrai, comme le prétend Mircea Eliade, que le sens du sacré fait partie de la structure de la conscience et n'est pas, comme on le pensait, qu'une étape dans l'évolution de cette conscience, l'homo religiosus, homme du symbole et du mythe par excellence, sera, dès lors, toujours présent dans toute relation sociale. Les remarquables apports théoriques de Gilbert Durand et de son équipe, comme l'ouverture de Carl Gustav Jung, viennent compléter sur le plan de l'investigation symbolique, cette conception

herméneutique de M. Eliade. Chaque type d'imaginaire engendre sa propre transversalité, c'est-à-dire un réseau symbolique spécifique, doté, en relation et en proportion variables, d'une composante structuro-fonctionnelle à côté et en interrelation avec une composante imaginaire, relativement structurée et stable, fonctionnant comme "un bain de sens" à décrypter, inscrite dans les produits, les pratiques et les discours du sujet.

• La « transversalité phantasmatique » pour l'imaginaire pulsionnel qui exprime l'ensemble des fantasmes d'un individu ou d'un groupe selon une logique où se joue en partie la conjonction conflictuelle d'Eros, de Thanatos et de Polémos.

• « La transversalité institutionnelle », réseau symbolique socialement sanctionné, qui est suscitée par l'imaginaire social selon une logique dialectique d'instituant, d'institué et d'institutionnalisation.

• « La transversalité noétique » qui affirme symboliquement le jeu de l'imaginaire sacral face au mystère de l'être-au-monde, principalement selon trois modes d'être : le mode apollinien (sérénité, sagesse), le mode dionysiaque (transe mystique) et le mode franciscain (de l'amour oblatif).

*Les Trois Pulsions de l'apprenant*

Je fais l'hypothèse que toute personne désireuse de se former articule conjointement trois types de pulsions, une pulsion "épistémophilique" ou pulsion du savoir, une pulsion d'expression de son être global ou pulsion de dire, une pulsion d'interrogation ontologique sur l'essence du monde ou pulsion de connaître. Je parle de "pulsion" pour indiquer que le désir qui en résulte tire son origine dans la complexité somatopsychique du vivant humain. Je pose comme postulat que ces trois pulsions ne peuvent être dissociées. Elles jouent ensemble dans la dynamique de formation selon une logique trinitaire telle que l'ont formulée Dany-Robert Dufour (Dufour, 1990), mais, également, dans un registre plus spécifiquement pédagogique, Jean Houssaye, en faisant jouer trois facteurs en interaction : le savoir, l'enseigné et l'enseignant (Houssaye, 1988). Vouloir utiliser une logique binaire selon notre habitude, nous conduit à des impasses pédagogiques. Il faut toujours le troisième terme de la structure – celui qui constitue la "case vide" permettant le jeu du jeu, pour éviter tout blocage.

Pulsion de Savoir

En pédagogie des adultes, nous devons toujours partir de l'hypothèse que la personne désire se former en vue d'accroître son savoir théorique et pratique sur son monde quotidien, professionnel ou autre. Son désir de savoir est lié à sa volonté de pouvoir. L'adulte en formation recherche ce qui aura le plus de pertinence dans son rapport à l'objet : une meilleure adéquation entre sa conception des choses et sa pratique ; une meilleure maîtrise de son savoir-faire ; une meilleure articulation entre ce qu'il souhaite et ce qu'il peut faire ou avoir ; une meilleure adaptation entre ses compétences et ce que lui demande l'entreprise. Sur ce plan, l'adulte ne se forme pas pour le simple plaisir de se former.

Pulsion de Connaître

Mais l'adulte en formation est également un être humain qui ne peut se résoudre à n'être qu'un peu plus compétent. Il veut connaître le "sens" de son activité et cette optique le porte à interroger le sens du monde et de sa place en son sein. Pour l'Occidental, depuis la sagesse grecque, c'est la question de la Vérité qui se pose à lui. Qui est-il ? Que fait-il sur cette terre ? Où va le Monde et son propre monde ? N'importe quelle histoire de vie d'adultes en formation est susceptible de démontrer ce que j'affirme pour peu qu'il s'agisse bien d' "histoire de vie" (problème du temps de narration, de la confiance, de l'approfondissement dans un cadre symbolique respecté, etc.) et non d'un simple gadget méthodologique (Barbier et le Grand, 1990). Martine Poupon-Buffière a mis en lumière dans sa thèse la crise existentielle et son aménagement d'où elle dégage des figures symboliques typiques dans le parcours de formation des futurs formateurs (Poupon-Buffière, 1990). Cette pulsion de Connaître, les artistes, les poètes, les philosophes et les sages la reconnaissent comme une des clés de leur aptitude créatrice. Dans une perspective lacanienne, c'est la quête inachevée de la place du sujet clivé dans la structure. Dans une perspective proche de Cornelius Castoriadis, c'est le rapport imaginaire d'indétermination qui unit le sujet axé sur son autonomie au Chaos, Abîme, Sans-Fond, comme dans une perspective d'une sagesse orientale proche de Jiddu Krishnamurti, c'est la relation bouleversante et non-maîtrisable, à l'"Otherness" (Krishnamurti, 1988). Dans la mentalité primitive, c'est le rapport magico-religieux au monde et, plus largement, si nous acceptons de suivre les riches études de Mircea Eliade, c'est le "sacré" comme faisant partie de la structure de la psyché (et non seulement comme une étape dans l'évolution de la conscience). Quiconque suit un peu l'activité épistémologique contemporaine sait que la ´ pulsion de Connaître, avec la question de la vérité (surtout en philosophe occidentale), est au centre de la réflexion, avec des interpellations de plus en plus éclairantes pour l'éducation au carrefour d'une pensée occidentale et d'une vision orientale du monde.

Pulsion de Dire

Jacques Lacan l'a écrit : l'homme est un "parlètre". Il est dans sa nature de participer à l'ordre symbolique dont il est constitué. Cette pulsion ne s'envisage guère sans un rapport à la mort comme l'exprime très bien le poète mexicain Octavio Paz : "Moi dans la mort je découvre le langage. L'univers parle seul, mais les hommes parlent avec les hommes" (Paz, 1986, p.34). Dire, c'est exprimer selon une logique symbolique inhérente à toute logique sociale. Il y a dans l'expression du Dire, à la fois une reliance fondamentale à la culture et aux autres, mais également comme un surplus énergétique à dépenser, à gaspiller comme le pense Georges Bataille. Loin d'être une réduction d'une tension de paroles retenues, le Dire est une explosion d'un réel qui veut signifier. La Joie, au-delà du plaisir, n'est-elle pas le fait de cette dispersion vertigineuse et totalisante ? La création est directement liée au Dire. Elle en est sa fonction primordiale. Mieux que jamais, une personne entre dans le Dire dès qu'elle improvise, c'est-à-dire dès qu'elle commence à créer.

Une logique trinitaire anime ces trois pulsions. Lorsque deux d'entre elles jouent ensemble au risque de se figer et de fixer la structure de formation dans un immobilisme institué, la troisième est là pour redonner un dynamisme au jeu.

Nous pouvons formaliser les figures logiques de la manière suivante (S pour savoir,

D pour dire, C pour connaître) : • S + D / (C), • C + D / (S), • C + S / (D),

Ainsi, prenons le jeu de (S) et de (D) avec (C). Dans ce cas, Savoir et expression (Dire) s'articulent au détriment de la pulsion de Connaître. Le rapport au Savoir pousse l'adulte et ses formateurs vers une maîtrise de plus en plus accentuée et liée au pouvoir. Le Dire est pris dans ce jeu et peut s'y enliser : il devient discours d'accompagnement et séquence idéologiques, bientôt langue de bois. Mais (C), la pulsion de Connaître entre en compétition pour rétablir la fluidité du jeu et l'explosion des sécurités établies. Ce sont souvent les philosophes et les mystiques qui jouent ce rôle de contestataire.

Prenons un autre cas de figure : articulation entre (C) et (D) avec (S). La formation devient de plus en plus un jeu entre une interrogation métaphysique et une expression qui s'englue dans des circonvolutions sémantiques. Nous en trouvons, actuellement, une tendance dans le "retour du sacré", souvent charlatanesque. (S) intervient alors pour rétablir l'équilibre par un juste retour à un principe de réalité exigeant plus de pertinence et une volonté de rigueur intellectuelle, malgré tout sans cesse relativement illusoire en dernière instance car le "réel" reste "voilé".

Dans le troisième cas de figure, S joue avec C et (D) est entre parenthèses. La formation prend des allures de maîtrise sur ce qui est pourtant non-maîtrisable. C'est le règne des programmes et des réformes, de la parole magistrale toute puissante et de l'invalidation de la dissidence. (D) sortira de l'ombre pour réanimer jeu. En s'appuyant sur C, la fonction du Dire, souvent, dans ce cas, à dominante artistique, ludique et libidinale, fera émerger l'instituant qui déstructurera ce qui devient une ossification de la vie collective en formation.

On pourrait montrer que les différents types de formation (auto formation, hétéro-formation et éco-formation) dégagés par Gaston Pineau (Pineau et Marie Michèle, 1983), s'inscrivent très bien dans ce modèle. L'auto-formation relie la pulsion de Connaître et la pulsion de (se) Dire. L'hétéro-formation relie la pulsion de Savoir et la pulsion du Dire : ce que les autres, les institutions de formation nous offrent, nous le réinvestissons dans l'affirmation et l'expression de nous-mêmes. L'éco-formation est le résultat de l'articulation d'une pulsion de Savoir avec une pulsion du Connaître, à partir d'un questionnement venant du Monde (et du petit monde que constitue notre environnement immédiat).

*Perspectives*

Sans doute, faut-il s'entendre sur le terme "éducateur". Beaucoup d'enseignants refusent d'être des éducateurs dans le système traditionnel de l'enseignement. Ils pensent qu'il suffit d'être un transmetteur de savoirs légitimes, sans voir que les élèves ne s'intéressent plus à cette culture des "héritiers". Être un éducateur, c'est refuser à la fois l'idéologie des enseignants savants et celle des élèves inféodés à la violence symbolique de la mondialisation mass-médiatique. C'est développer une "Pédagogie transversale" (Barbier, 2002).

Ce type de pédagogie intègre véritablement la conscience planétaire pour comprendre les enjeux de notre temps. Elle ne refuse plus l'action vers une politique démocratique sans s'enfermer dans une politique politicienne aux bipolarisations

faciles. Elle ne refoule pas la dimension proprement symbolique et mythique de l'être humain et reconnaît l'efficacité spirituelle et laïque à définir par tous aujourd'hui. Elle accepte le jeu du désir individuel sans culpabilité mais également sans soutenir l'ère de la jouissance à tout prix du capitalisme organisé dans la société hypermoderne. L'éducation sera toujours une épine plantée dans le non-sens de toute société.

## Bibliographie


Barbier R., 1997, L'Approche Transversale, l'écoute sensible en sciences humaines}, Paris, coll. ´exploration interculturelle et science sociale, Paris, Anthropos.

Barbier R., 1997, L'Èducateur comme passeur de sen}s, CIRET - Communication au Congrès International "Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université" (Locarno, Suisse, 30 avril - 2 mai 1997), voir la page web [http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b12/b12c9.htm http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b12/b12c9.htm->http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b12/b12c9.htm http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b12/b12c9.htm] (page vue le 25 mai 2009)

Barbier R., 2002, Les trois pédagogies}, page web sur le journal des chercheurs, [http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/spip.php ?article39->http://www.barbier-rd.nom. fr/journal/spip.php ?article39], page vue le 25 mai 2009

Barbier R., Le Grand JL, (1990), L'approche "histoire de vie" et l'éducation (problématique, perspectives et questionnements, Actes du Colloque de l'A.F.I.R.S.E. à Alençon (24-26 mai 1990), "les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir", pp 66-70.

Bianu Z., 1996, {Krishnamurti, l'insoumission de l'esprit}, Paris, Seuil

Bolle de Bal M., 1996, Voyages au cœur des sciences humaines. De la Reliance, T.1, Reliance et théories, T.2, Reliance et pratiques}, Paris, L'Harmattan, 1996

Charlot B., 1997, Du rapport au savoir : éléments pour une théorie, Paris, Anthropos.

Dufour D-R., 1990, Les mystères de la trinité, Paris, Gallimard.

Giust-Desprairies F., 1989,L'enfant rêvé. Significations imaginaires d'une école nouvelle, Paris, A. Colin.

Houssaye J., 1988, Théorie et pratiques de l'éducation scolaire, T.1, le triangle pédagogique, T. 2, Pratiques pÈdagogiques ,} Suisse, Berne, Peter Lang.

Krishnamurti J., 1997, Le livre de la Méditation et de la Vie, Paris, Stock.

Krishnamurti J., 1988, Carnets, Èditions du Rocher, Monaco.

Maffesoli M., 1996, Éloge de la raison sensible, Grasset.

Paz O., 1986, Le Feu de chaque jour, Paris, Poésie/Gallimard.

Pineau G., Marie-Michelle, 1983,{ Produire sa vie : autoformation et autobiographie}, Paris, Edilig, et les Èditions coopératives Albert Saint-Martin de Montréal.

Poupon Buffière, M., 1990, {Processus de communication dans les groupes en formation} (thèse de doctorat en sciences de l'éducation non publiée) Paris, université Paris VIII.

Cet article a été publié une première fois dans un ouvrage collectif "Education et développement durable" s/dir M.Vidal, édité par SupAgro Florac, www.surpagro.fr