



HAL
open science

Éducation sentimentale tout au long de la vie

Houria Meddas, Jérémy Ianni, Christian Verrier, Gabriel Allegret-Tailliez,
Sybille Beauvois, Dave Beneteau de Laprairie, Lucile Blanchard, Julie
Champagne, Sameh Dellaï, Anne Dizerbo, et al.

► **To cite this version:**

Houria Meddas, Jérémy Ianni, Christian Verrier, Gabriel Allegret-Tailliez, Sybille Beauvois, et al..
Éducation sentimentale tout au long de la vie. Pratiques de formation/Analyses : Revue internationale
de sciences humaines et sociales, 69, 2024. hal-04731319

HAL Id: hal-04731319

<https://hal.science/hal-04731319v1>

Submitted on 11 Oct 2024

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Public Domain

Introduction

Houria Meddas

Doctorante en sciences de l'éducation et de la formation, Houria Meddas mène une thèse sur l'expérience scolaire vécue par les élèves allophones nouvellement arrivés en France et s'intéresse au processus de subjectivation, de construction identitaire et d'expression de soi en ayant recours à la pratique du journal.

Jérémy Ianni

Doctorant contractuel en sciences de l'éducation (laboratoire Experice, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis), associé à l'Institut de recherche sur l'Asie du Sud-Est contemporaine (IRASEC), Jérémy Ianni travaille sur les manifestations du pouvoir évangélique aux Philippines.

Christian Verrier

Maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation après avoir été conducteur de train, Christian Verrier, en tant que chercheur, a travaillé sur des thèmes tels que l'autodidaxie, l'histoire de l'éducation, le voyage à pied, l'enseignement supérieur en ligne, les jurys de cour d'assises.

La place du « sentimental¹ » dans l'éducation tout au long de la vie est le thème central de ce nouveau numéro de *Pratiques de formation/Analyses*. Dans les années 2000, lors d'une des réunions du comité de rédaction de l'ancienne formule de la revue, proposition avait été faite de réaliser un numéro intitulé « L'éducation sentimentale et érotique tout au long de la vie ». Pour des raisons diverses dont, non des moindres, un planning de parution déjà bien chargé, l'idée avait été repoussée à un avenir indéterminé que l'arrêt de la parution de la revue au cours des années 2010 avait semblé définitivement compromettre.

¹ Adjectif qualifiant et regroupant ce qui est relatif aux sentiments, à la sensibilité, aux émotions, à la vie affective, à la vie intérieure, éventuellement amoureuse.

Du moins jusqu'en 2021-2022, période durant laquelle, avec la relance de la revue selon une nouvelle approche², l'idée a resurgi, un peu modifiée³, se resserrant autour de l'importance que pouvaient prendre les sentiments dans l'éducation durant toute une vie, où d'évidence ils jouent un rôle de premier plan, même si on ne le conscientise pas toujours autant qu'il faudrait.

Ce numéro commença alors d'être imaginé par Christian Verrier, maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation, et Jérémy Ianni, doctorant contractuel en sciences de l'éducation, rapidement rejoints par Houria Meddas, doctorante en sciences de l'éducation, qui constituèrent un comité de coordination restreint, épaulé d'autres participant-es⁴. Ce collectif s'est réuni à de très nombreuses reprises entre janvier 2022 et mars 2024 pour rédiger en commun l'appel à contributions, évoquer les propositions d'articles au fil de leur arrivée. La première année, inspiré de la pédagogie institutionnelle, un « Quoi de neuf » a ouvert chacune de ces réunions à distance en ligne, où chacune et chacun pouvait exprimer quelques idées sur la thématique du sentiment en l'éducation. Des extraits de ces « Quoi de neuf » figurent dans ce numéro, comme autant de marques-jalons de sa réalisation au fil du temps.

L'actualité récente met en exergue l'intérêt que peut revêtir la prise en compte des sentiments en éducation. Ne serait-ce que le phénomène du harcèlement scolaire – pouvant aller jusqu'aux suicides récents et tragiques d'enfants et d'adolescents – qui semble mettre en cause toute une chaîne de responsabilités depuis les élèves eux-mêmes jusqu'aux plus hauts échelons de la hiérarchie des rectorats⁵. La souffrance psychologique, la détresse morale, la déresponsabilisation, l'inimitié à tout le moins, comme conséquences et causes du harcèlement, apparaissent souvent comme étant connus des membres de l'institution, mais *ignorées* largement, jusqu'au point de non-retour parfois. Et, ici et là, dans la presse, au ministère de l'Éducation et ailleurs, de préconiser comme remède possible – à l'instar du Danemark dès la maternelle – des enseignements développant la capacité de prise en compte des émotions de l'autre, des « cours d'empathie ».

On notera à l'inverse, en Belgique, l'incendie d'une école et des manifestations d'opposants à des cours obligatoires sur la « vie relationnelle, affective et sexuelle » (EVRAS), programme imaginé pour répondre aux questions d'élèves relatives à l'intimité⁶. Certes l'affectif se voit ici

2 Se reporter à l'éditorial du numéro 66 de *PF/A*, [<https://www.pratiquesdeformation.fr/76>].

3 Laissant de côté l'éducation érotique au long cours, qui à elle seule mériterait pourtant une attention prononcée de la part des recherches en sciences de l'éducation.

4 Anastasia Chenigina (doctorante), Valérie Roy (doctorante), Lucile Blanchard et Cédric Prédal (étudiante et étudiant en master 2).

5 Violaine Morin, 22 septembre, 2023, « Le rectorat de Versailles de nouveau mis en cause pour un courrier menaçant », *Le Monde*, [https://www.lemonde.fr/societe/article/2023/09/22/le-rectorat-de-versailles-de-nouveau-mis-en-cause-pour-un-courrier-menacant_6190485_3224.html].

6 William Audureau, 18 septembre 2023, « Écoles incendiées en Belgique : une déferlante de désinformation à propos du programme d'éducation sexuelle », *Le Monde*, [<https://www.lemonde.fr/les->

lié à la sexualité, néanmoins la dimension affective est clairement énoncée en tant que visée éducative importante. Et que dire des opposant·es, intégristes religieux et religieuses et autres milieux complotistes, si ce n'est que leur opposition possède très probablement, elle aussi, ses propres ressorts affectifs particuliers, émotionnels, passionnels, empreints de sentiments multiples ?

Les sentiments inévitablement à l'œuvre dans l'éducation sont peut-être généralement trop tenus à distance par la *doxa* traitant de l'éducatif, et davantage encore durant la dernière décennie avec la montée des engouements ministériels – et d'autres comités spécialisés présidant au devenir de l'éducation – pour le cognitivisme, les neurosciences, la neuro-éducation, vues comme clés-remèdes universels aux maux des apprenants. Ces sentiments et leurs activités constantes, mais souvent sous-jacentes à ce qui se perçoit au premier regard pressé – voire aux tests de neurologie –, peuvent sembler être devenus des éléments mineurs parmi les démarches éducatives, alors qu'ils en sont peut-être le cœur battant.

En contrepoint de ces regrettables tendances contemporaines, ce numéro envisage de rendre compte de l'importance considérable que prennent les sentiments dans tout épisode éducatif, qu'il soit formel, non formel ou informel, avec les répercussions nombreuses engendrées chez les individus, dans les groupes, les institutions, et même le politique.

Bien entendu, la pessimiste éducation sentimentale flaubertienne sera lue aussi, dans les articles présentés, en son versant optimiste : celui d'un développement existentiel qui tout au long de la vie devient plus harmonieux pour chacune et chacun. Une finalité éducative, donc, tout à fait intéressante et sans doute des plus nécessaires.

Houria Meddas, Jérémy Ianni et Christian Verrier, coordinateurs du numéro.

[decodeurs/article/2023/09/18/deferlante-de-desinformation-a-propos-du-programme-d-education-sexuelle-en-belgique_6189881_4355770.html](https://www.lecese.fr/actualites/education-la-vie-affective-relationnelle-et-sexuelle-nouvelle-reflexion-aucese)]. En France, le Conseil économique social et environnemental (troisième assemblée de la République après l'Assemblée nationale et le Sénat) mentionne clairement que « [l]'éducation à la vie affective, relationnelle et sexuelle est une éducation à une citoyenneté complète promouvant des relations affectives saines, l'impératif de consentement, la reconnaissance des orientations sexuelles et des minorités de genre et la lutte contre les inégalités. Elle est en particulier un moyen de prévenir et combattre les violences et l'exploitation sexuelles des mineures et des mineurs (Convention de Lanzarote, 2007) ». (<https://www.lecese.fr/actualites/education-la-vie-affective-relationnelle-et-sexuelle-nouvelle-reflexion-aucese>].)

Présentation du dossier

L'éducation sentimentale : sens, interdisciplinarité et perspectives éducatives

Houria Meddas

Houria Meddas est doctorante en sciences de l'éducation et de la formation. Elle mène une thèse sur l'expérience scolaire vécue par les élèves allophones nouvellement arrivés en France et s'intéresse au processus de subjectivation, de construction identitaire, d'expression de soi en ayant recours à la pratique du journal.

Préalable de l'être humain sentimental ou des preuves de zoomorphisme

Le sentimental résonne le plus souvent dans le registre de l'amour. Nous pourrions d'ailleurs dire que l'homme et la femme montrent des signes de zoomorphisme dans son rapport à l'être aimé. En effet, amourette, séduction, jalousie, rivalité existent chez les animaux¹. Chez nos amis à plumes, à la saison des retrouvailles et de la nidification, les cigognes craquentent de doux mots d'amour. Les tourterelles roucoulent. La perdrix ou le faisan chante tandis que le merle siffle entrouvrant ses ailes. Les albatros se démarquent dans leur espèce par leur fidélité dans leur couple². Chez les animaux, le brame du cerf n'est autre que le cri guttural du mâle cherchant une femelle. D'autres, comme le chamois, attirent l'attention des femelles en frappant le sol avec leurs pattes et gonflant les lèvres allant jusqu'à faire naître des rivalités entre les partenaires. Le baiser, marque d'un sentimental amoureux, existe chez les animaux comme chez les tortues qui colleront leur tête l'une contre l'autre, ou encore le rapprochement du museau

1 Marc Bekoff, 2000, « Animal Emotions : Exploring Passionate Natures: Current interdisciplinary research provides compelling evidence that many animals experience such emotions as joy, fear, love, despair, and grief – we are not alone », *BioScience*, n° 50/10, p. 861-870, [<https://academic.oup.com/bioscience/article/50/10/861/233998>].

2 Claudia Vinke, 2021, « Do Animals Fall in Love? », *Discover* [<https://www.discovermagazine.com/planet-earth/do-animals-fall-in-love>].

chez les écureuils³. Les singes, plus proches de l'homme, ont des gestes semblables aux nôtres comme des entrelacements, des caresses, des baisers⁴. L'être humain ne serait pas le seul concerné par le sentimental amoureux, qui aurait une envergure bien plus large dans le vivant.

Si aujourd'hui le sentimental révèle des sensibilités amoureuses, qu'en est-il de son sens d'antan ?

Le sentimental : sens et étymologie

Entre la 6^e à la 8^e édition du *Dictionnaire de l'Académie française*, soit de 1835 à 1935, le terme sentimental est noté comme adjectif utilisé pour désigner « là où il y a du sentiment, qui annonce du sentiment. Il ne s'emploie guère qu'ironiquement⁵ ». En tant que nom, il se référait aux « personnes qui affectent une grande sensibilité ». Dans l'édition actuelle (la 9^e), le mot sentimental est défini comme ce « qui a trait aux sentiments, aux liens affectifs et, en particulier, amoureux » ou « qui, dans ses propos, dans son comportement, se laisse guider par ses sentiments⁶ ».

L'étymologie du mot relève son origine anglophone, soulignée dans le *Dictionnaire étymologique de la langue française* datant du XVIII^e siècle. Il y est précisé que le « “Le mot anglais *sentimental* n'a pu se rendre en français par aucune expression qui pût y répondre, et on l'a laissé subsister”. Le mot anglais, qui était alors récent, se rattache lui-même au français *sentiment*⁷ ». C'est dans l'ouvrage *A Sentimental Journey through France and Italy*⁸ de Laurence Sterne qu'il fut utilisé pour la première fois. L'écrivain irlandais y livre ses aventures amoureuses sous le personnage de Yorick. Le sentimental est présent dans l'expression des sentiments personnels du sujet décrivant son voyage sous une approche « sentimentale ». Tout cela nous amène à nous interroger sur la nature du « sentimental » : est-il un genre littéraire, et quelle discipline circonscrit ce concept ?

3 Pauline Petit, 2023, *Les animaux peuvent-ils s'aimer d'amour ?*, [<https://www.radiofrance.fr/franceculture/les-animaux-peuvent-ils-s-aimer-d-amour-6547644>].

4 Helen Elizabeth Fisher, 2006, *Pourquoi nous aimons ?*, Paris, Robert Laffont.

5 [<https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A6S0705>].

6 [<https://www.dictionnaire-academie.fr/article/A9S1252>].

7 Oscar Bloch et Walter von Wartburg, 1968, *Dictionnaire étymologique de la langue française*, Paris, Presses universitaires de France.

8 Laurence Sterne, 1981, *Voyage sentimental par la France et l'Italie*, trad. L. Sterne, Paris, Garnier-Flammarion.

Le sentimental, genre littéraire et littérature scientifique

Le roman sentimental est un genre littéraire du XVIII^e siècle qui délivre des histoires d'amour dans lesquelles les lecteurs se projettent dans les personnages ou revivent leurs premières expériences amoureuses. Ce genre littéraire est souvent critiqué pour alimenter les stéréotypes de l'amour avec des protagonistes un peu trop idéalisés confrontant ainsi « l'immatérialité » de la production à la « matérialité du monde au sein duquel il s'énonce⁹ ». Son originalité repose sur le travail scriptural de la mise en récit de l'intrigue pour maintenir l'intérêt du lecteur. Dans l'histoire de la littérature, *La Nouvelle Héloïse* de Jean-Jacques Rousseau a marqué l'ouverture d'une période où la mode était aux récits sentimentaux. Durant un siècle (1761-1869)¹⁰, le genre se constitue et des productions succéderont à celle de Rousseau, tentant de reproduire le style. Certains connurent un grand succès, à l'instar de Sophie Cottin dont le roman épistolaire *Claire d'Albe* fut salué par Victor Hugo¹¹. Au XIX^e siècle, le sentimental paraîtra sous la plume de Stendhal, Honoré de Balzac, ou encore George Sand. Gustave Flaubert marquera le genre sentimental en se mettant en marge avec son troisième roman, *L'Éducation sentimentale*, critiqué pour son manque de suspens et la représentation d'un amour inassouvi. De ce fait, même si ce genre semble avoir subi un essoufflement, le sentimental demeure un objet, un concept mis en discussion en sciences humaines et sociales.

Plusieurs disciplines trouvent matière à s'exprimer sur le sentimental, telles que la psychologie¹², la philosophie, l'anthropologie travaillant entre autres les concepts de l'amour, de l'amitié, les sentiments qui lient l'enfant à l'adulte, les relations à la famille, aux autres et au monde. Les références scientifiques que nous allons présenter ne prétendent pas représenter une généralité concernant la question du sentimental dans chaque discipline. Elles se situent plutôt comme des repères de travaux qui ont interrogé la place et l'importance du sentimental dans leurs disciplines respectives, et elles ne constituent pas une étude exhaustive de la littérature scientifique ni ne prétendent couvrir tous les angles et toutes les perspectives. Elles servent de points de départ ou approfondissement à toute réflexion autour d'un sentimental à la fois évident et complexe. Chaque auteur apporte sa propre vision, ses propres questionnements et réflexions sur le sentimental. Ces travaux ont contribué à enrichir notre compréhension et à élargir notre

9 Brigitte Louichon, 2008, « Le genre sentimental, entre immatériel et matériel », dans *La Production de l'immatériel. Théories, représentations et pratiques de la culture au XIX^e siècle*, Saint-Étienne, Presses universitaires de Saint-Étienne, p. 325-336.

10 *Ibid.*, p. 327.

11 Brigitte Louichon précise, en note de bas de page : « *Claire d'Albe* et *Malek-Adel* étaient des chefs-d'œuvre ; M^{me} Cottin était déclarée le premier écrivain de l'époque », écrit Victor Hugo dans le chapitre « L'année 1817 » des *Misérables*, éd. Maurice Allem, Paris, Gallimard, « Bibliothèque de la Pléiade », 1952, p. 123-124. »

12 Si nous ne mentionnons pas la psychanalyse, nous n'ignorons pas que l'exploration des sentiments par cette discipline est essentielle pour comprendre les expériences humaines.

perspective, tout en gardant à l'esprit que d'autres voix et d'autres approches existent également.

La psychologie des sentiments, ou psychologie affective, a pour fondateur Théodule Ribot¹³, premier enseignant français de psychologie à la Sorbonne. Ribot a occupé une chaire de psychologie expérimentale au Collège de France (1888-1902) et a écrit de nombreux ouvrages, dont *La Psychologie des sentiments*¹⁴. Ses travaux visaient à légitimer l'étude des sentiments et des émotions et à « montrer que le sentiment est un fait primitif qui ne se ramène à aucun autre¹⁵ ». Ribot a tenté d'identifier une mémoire des sentiments et des émotions qui ne met pas en travail des représentations intellectuelles. Il travailla ainsi sur le souvenir de sensations (le plaisir, la douleur, les goûts, l'odorat) ou encore celles suscitées par la musique instrumentale. En philosophie, le sentimental est illustré dans les dialogues de Platon autour du désir qui naît du manque, de l'Amour¹⁶ dans la quête de complétude, du bonheur véritable et la morale qui fait la médiation entre la raison et le désir. Jean-Jacques Rousseau souligne l'importance des sentiments dans l'éducation de l'homme et de la femme à travers le concept de l'être humain naturel. Selon lui, les lieux du bonheur sont représentés par la perfectibilité, la vérité, les espaces naturels sur lesquels repose la définition de la notion de nature. Il fait l'hypothèse que « les premiers mouvements de la nature sont toujours droits : il n'y a point de perversité originelle dans le cœur humain¹⁷ ». C'est donc en agissant dans et par la nature que l'être humain parvient à la compréhension de soi et du monde.

Qu'en est-il de la place du sentimental en anthropologie et notamment la question de la subjectivité de l'ethnologue ? Monique Jeudy-Ballini, ethnologue, interroge « les manières de sentir¹⁸ » dans l'étude des groupes. À partir de ses travaux sur la culture sulka¹⁹, elle explique que dans cette population la compréhension du fonctionnement des sentiments reste difficilement accessible même si leur expression est totalement libre. Elle souligne que la différence culturelle joue un rôle sur l'explicitation des sentiments vécus. À titre d'exemple elle explique que, s'il semble évident de discuter du sentiment de solitude dans l'ethnologie de la

13 À noter que Théodule Ribot était aussi agrégé de philosophie. Il fonda la *Revue philosophique de la France et de l'étranger* en 1876.

14 Théodule Ribot, 2005, *La Psychologie des sentiments*, Paris, L'Harmattan.

15 Alfred Binet, 1896, « Th. Ribot. Psychologie des sentiments », *L'Année psychologique*, n° 3, p. 552-577.

16 *Le Banquet* éclaire sur l'Amour et la recherche du bonheur véritable.

17 Jean-Jacques Rousseau, 1969, *L'Émile ou de l'éducation*, tome IV, Livre II, Paris, Gallimard, p. 322.

18 Monique Jeudy-Ballini, 2010, « L'altérité de l'altérité ou la question des sentiments en anthropologie », *Journal de la Société des Océanistes*, n° 130-131, [<https://journals.openedition.org/jso/6035>].

19 Province de Nouvelle-Bretagne orientale en Papouasie-Nouvelle-Guinée.

vieillesse en France, à l'inverse l'analyse des sentiments au sein de la vie sociale de la population en Océanie n'est pas une nécessité et doit éviter de tomber dans les préjugés ou jugements implicites²⁰. Dans cette discipline, le recours à la psychanalyse pour interpréter des données est un fait courant, l'ethnologue Arnold Léonard Epstein²¹ en serait un bon exemple.

La sociologie a longtemps semblé distante de ce qui relève des sentiments ou des émotions. Il existe bien des sociologues qui se sont saisis du sentimental comme objet sociologique à l'image de Luc Boltanski²² qui a étudié la gestion du sentiment d'injustice et les actions menées par les personnes pour obtenir réparation ou « se faire justice ». De son côté, le sociologue italien Francesco Alberoni a conduit des recherches sur la nature de l'amour, notamment dans l'*innamoramento*²³ qu'il compare à un choc révolutionnaire. Pierre Bourdieu, dans son ouvrage *La Domination masculine*²⁴, propose une définition de l'amour :

Sorte de trêve miraculeuse où la domination semble dominée [...]. Il ne se rencontre sans doute que très rarement dans sa forme la plus accomplie et, limite presque jamais atteinte – on parle alors d'« amour fou » –, il est intrinsèquement fragile, parce que toujours associé à des exigences excessives, des « folies » (n'est-ce pas parce qu'on y investit tant que le « mariage d'amour » s'est révélé si fortement exposé au divorce ?), et sans cesse menacé par la crise que suscite le retour du calcul égoïste ou le simple effet de la routinisation²⁵.

Arlie Hochschild est une pionnière dans le domaine de la sociologie des émotions, en particulier avec son livre *The Managed Heart* traduit en français, trente-quatre ans plus tard, sous le titre *Le Prix des sentiments*²⁶. Le concept de « travail émotionnel » qu'elle a introduit interroge les émotions des individus dans leur environnement privé ou professionnel et l'influence des règles sociales, entre autres ce qu'elle nomme les « règles de sentiments », telle la tristesse imposée lors des funérailles ou encore l'évidence de se sentir heureux lors d'une fête. Ses travaux ont ouvert la voie à la sociologie des sentiments en examinant comment les rapports sociaux façonnent l'approche du sentimental et la sensibilité des individus, notamment à travers des études portant sur les métiers de service (caissières, hôtesses de l'air, etc.). Hochschild souligne

20 Monique Jeudy-Ballini, 2010, « L'altérité ou la question des sentiments en anthropologie », art. cit., p. 133.

21 Arnold Léonard Epstein, 1990, « Dream Drawings, Affect, and Cultural Themes : Pointers from Some Tolai Data », *The Psychoanalytic Study of Society*, n° 15, p. 179-204.

22 Luc Boltanski, 1990, *L'Amour et la justice comme compétences. Trois essais de sociologie de l'action*, Paris, Métailié.

23 Francesco Alberoni, 1981, *Le Choc amoureux*, Paris, Ramsay.

24 Pierre Bourdieu, 1998, *La Domination masculine*, Paris, Seuil.

25 *Ibid.*, p. 117-118.

26 Arlie Russell Hochschild, 2017, *Le Prix des sentiments. Au cœur du travail émotionnel*, Paris, La Découverte.

que le déni des sentiments éprouvés et l'absence de réaction dans les situations professionnelles conduisent à une mise à distance de soi : « Lorsque nous n'avons plus accès à nos sentiments, nous perdons un outil fondamental pour interpréter le monde qui nous entoure²⁷. » Ainsi la notion du sentimental est-elle bien ancrée dans les sciences humaines et sociales. Le sentimental suscite un intérêt, anime de nombreuses recherches et transcende les frontières disciplinaires. Bien qu'il puisse parfois sembler un objet complexe, il relie les individus entre eux et au monde qui les entoure.

Éducation sentimentale ou le sentimental dans les sciences de l'éducation

Pour ce nouveau numéro de *Pratiques de formation/Analyses*, c'est donc la question de la relation entre éducation et sentimental qui retient notre attention. Par définition, les sciences de l'éducation s'appuient sur une pluralité de disciplines des sciences humaines, étudiant l'éducation par des approches multiréférentielles²⁸. L'éducation renvoie à l'action d'élever et de former, dérivé du verbe latin *educare* signifiant guider, mener ou développer²⁹. En adoptant des approches diversifiées, il est essentiel de comprendre comment les sentiments sont inévitablement intégrés à l'éducation, que ce soit de manière explicite ou implicite. Il est également crucial d'explorer comment l'éducation peut consciemment ou inconsciemment mobiliser les émotions dans le domaine pédagogique, que ce soit dans un contexte scolaire ou dans celui de la formation des adultes, en tenant compte des nombreuses formes d'éducation informelle où les émotions jouent un rôle significatif. En effet, comment se produit l'éducation du corps, de la chair et de l'esprit ? Comment s'éduque-t-on soi-même et les autres aux divers degrés de sentiments ressentis et vécus ? Comment aborder cette expérience complexe d'éducation aux émotions, souvent subtile, mais omniprésente pour chacun ?

Ainsi la problématique de ce numéro est-elle traversée par un questionnement triptyque sur le rôle tenu par le sentimental dans l'éducation :

- dans l'éducation formelle : comment les institutions éducatives (écoles, universités, formation des adultes, éducation populaire) abordent-elles consciemment ou inconsciemment le domaine sentimental ? Quelle est la dynamique de l'affectivité entre élèves et enseignant·es ? Comment la pédagogie prend-elle en compte les émotions ? Quelle importance est accordée à l'éducation

²⁷ *Ibid.*, p. 219.

²⁸ Un ouvrage collectif vient de paraître. Il présente, de façon pluridisciplinaire et multiréférentielle, des points de vue différents et ouverts sur l'importance des éléments sentimentaux et affectifs présents dans toute relation éducative : Houria Meddas et Jérémie Ianni (dir.), 2024, *Pour une éducation sentimentale et affective. De la petite enfance à l'ensuite...*, Paris, Éditions du Cygne.

²⁹ Sens donné à partir du *Dictionnaire de l'Académie française*, 9^e édition (actuelle).

aux sentiments dans les programmes éducatifs ? Quel est le rôle du corps dans cette éducation formelle qui implique la sensation, l'expérience et l'expression ? Comment les sentiments influent-ils sur le désir d'apprendre et l'intérêt pour la culture ? Comment les enseignants utilisent-ils les émotions des élèves pour atteindre des objectifs pédagogiques, parfois même sur des sujets inattendus comme le patriotisme à la fin du XIX^e siècle ?

- dans l'éducation informelle : comment les émotions et les sentiments contribuent-ils à notre éducation tout au long de notre vie en dehors des institutions éducatives ? Comment nos liens affectifs envers des lieux, des objets, des œuvres artistiques, des idées philosophiques ou politiques façonnent-ils notre développement personnel ? Comment nos compétences émotionnelles évoluent-elles de l'enfance à la vieillesse, influencées par nos rôles en tant que parents, enfants ou membres d'une fratrie ? Quel est l'impact de l'absence ou du manque d'éducation sentimentale sur notre capacité à ressentir et à comprendre nos propres émotions ainsi que celles des autres ?

- l'éducation sentimentale dans un monde contemporain en évolution : comment l'éducation sentimentale s'adapte-t-elle aux défis de la modernité, notamment avec la présence omniprésente du numérique et son impact sur la sexualité, ainsi que la question du corps dans les interactions sentimentales en ligne ? Comment notre relation aux autres espèces animales évolue-t-elle et quelles en sont les répercussions sur notre sensibilité ? Enfin, peut-on envisager une éducation sentimentale positive et enrichissante pour les temps présents et futurs, en contraste avec le pessimisme de Flaubert dans *L'Éducation sentimentale* ?

Les quatre rubriques de ce numéro (*Recherche ; Cheminements ; Témoignages ; Choses lues, entendues et vues*) présentent les réflexions d'auteur·rices, de chercheur·ses, de professionnel·les de la petite enfance, d'étudiant·es, qui partagent leur recherche, leur approche, leur expérience professionnelle et personnelle en rapport avec les sentiments.

À partir d'un travail de synthèse de la littérature sur l'âgisme, Gabriel Allegret, qui publie son texte dans la rubrique *Recherches*, discute des discriminations et de la stigmatisation de la vie sexuelle et affective des personnes considérées comme socialement vieilles. Il souligne comment ces préjugés sont susceptibles de pousser ces personnes à adopter de nouvelles normes dans leurs vies sexuelles et affectives.

Dans une perspective de philosophie de l'éducation, Sameh Dellai, à travers une lecture non linéaire de Montaigne, analyse la conception montaignienne de l'éducation, son lien avec l'intersubjectivité et la réintroduction de la question de l'expérience dans cette conception. L'autrice souligne que, dans cette conception, la rencontre sensible avec autrui se retrouve au cœur de l'expression d'une singularité qui s'inscrit et se sent dans une différenciation.

Pour Alexandre Martin, les apprentissages techniques n'autorisent pas et inhibent certaines émotions, ce qui provoque une négligence des capacités essentielles à toute démocratie, dont la sympathie. Cela pousse l'auteur à proposer un modèle de promotion du sujet fragile basé sur une réévaluation de la vulnérabilité, substituant au sujet contrôlant un sujet poreux. L'auteur,

également enseignant de philosophie en classes de terminale, poursuit sa réflexion en partageant une expérience de réévaluation de cette vulnérabilité avec ses élèves à partir de la lecture de l'ouvrage *Anima* de Wajdi Mouawad.

Sur un registre très différent, Luc Robène et Solveig Serre envisagent la culture punk comme un territoire d'apprentissage de l'éducation sentimentale. Les auteur·rices, à partir d'un *corpus* de chansons de divers groupes posé dans une perspective socio-historique, mettent en lumière les dimensions éducatives et transformatives du punk, en mobilisant également une approche genrée. Le mouvement punk est ici envisagé comme un cadre légitime, pertinent, sensible et heuristique, pour discuter de ce qui relève de « l'éducation sentimentale ».

Enfin, le dernier texte de la rubrique *Recherches* est celui de Stéphanie Tabois, qui dans une perspective sociologique discute des lieux de socialisation fréquentés par des polyamoureux et polyamoureuses. À travers la restitution d'une enquête ethnographique, elle montre comment des cafés deviennent des lieux d'encadrement bienveillant du sentiment. Elle s'intéresse également à la production du vocabulaire visant à décrire les situations affectives non monogamiques.

Dans la rubrique *Cheminements*, Vanessa Paunovitch propose un texte traitant des hallucinations écrites lors des rencontres sur les réseaux sociaux. Cela pose la question de l'amour, du sentiment et de sa formation entre deux êtres qui communiquent de manière virtuelle.

Stéphanie Fribault est enseignante et travaille auprès d'enfants. À travers cette expérience, elle a rencontré des enfants qui avaient vécu la perte d'un être proche, un parent, une sœur, un cousin ou une cousine, parfois dans des circonstances brutales comme le suicide. Elle restitue dans cet article sa réflexion sur la manière dont les enfants peuvent s'exprimer sur la question du deuil durant l'enfance et de sa narrativité, à travers la description et l'analyse d'un dispositif narratif en classe.

Martine Fouquet-Willig, à partir de sa pratique infirmière-puéricultrice, propose un texte sur la petite enfance. Elle y décrit le contexte d'évolution des professions de la petite enfance, puis y montre comment l'implication affective des professionnel·les avec de jeunes enfants évoluant en collectivité est une épreuve qui peut mener à un travail de formation de soi. Ce travail favorise une relation dite « à la juste distance » avec l'enfant, dans une approche qui réhabilite le monde sensible dans les relations à autrui et particulièrement avec les enfants lors des trois premières années de leur vie.

Anne Dizerbo et Dave Bénéteau de Laprairie viennent clore la rubrique *Cheminements* avec un dialogue réflexif mené à partir de l'expérience d'adoption d'une jeune fille amérindienne, Fleur, par l'auteur. Ce dernier montre les dimensions sentimentales de l'attachement à l'enfant adoptée, les changements que cette adoption a provoqués dans sa relation avec Fleur, et également au niveau personnel dans son statut d'homme et d'étranger dans la communauté.

Dans la rubrique *Témoignages*, Karine Maccio, aussi poétique qu'impliquée, trace un retour réflexif sur son expérience passée de violences liées au patriarcat, en abordant avec dignité le thème difficile, voire tabou, du viol conjugal.

À la suite de ce texte sont proposés des extraits de la rubrique *Quoi de neuf* qui, inspirée en partie de l'usage qu'en fait la pédagogie institutionnelle depuis plusieurs décennies, a ouvert les premières réunions de préparation de ce dossier de *Pratiques de formation/Analyses*. En une minute environ, les membres du groupe de coordination élargi (Lucile Blanchard, Houria Meddas, Jérémy Ianni, Cédric Prédal, Valérie Roy et Christian Verrier) pouvaient partager une préoccupation, un point particulier leur tenant à cœur, relatifs à l'éducation sentimentale tout au long de la vie.

Dans une autre tonalité, Samantha Gahin, Fanny Porot, Paulo Udina et Gladys Virata font état, dans de courtes vidéos, d'une expérience sentimentale et des vertus éducatives qui en découlent : du deuil à son impact à la foi, de la rupture amoureuse au rapport à soi, et de l'attente du devenir parent à son impact sur toute l'organisation d'une vie et de ses propres représentations, ces témoignages de situations singulières rejoignent l'universel.

Barbara Vérité, accompagnée de parents instructeurs et instructrices, livre un texte polyphonique et réflexif sur la place du sentiment dans sa recherche masteurale, ainsi que dans l'instruction en famille. Les auteurs et les autrices montrent en quoi les apprentissages des enfants sont facilités par une instruction en famille qui prend en compte la place du sentiment chez l'enfant et dans la relation pédagogique.

Enfin, sur la thématique du deuil, Christian Verrier propose un témoignage sur les écrits papier de personnes défuntés qu'il a retrouvés à l'âge adulte. L'auteur s'interroge sur la digitalisation et la disparition progressive des écrits papier qui, véhicules de mémoire à travers les générations, sont susceptibles de disparaître dans le futur.

Enfin, dans la rubrique des *Choses lues, entendues et vues*, Jérémy Ianni revient sur sa lecture d'un passage d'un ouvrage de Sören Kierkegaard, en particulier sur le concept de chagrin réfléchi, source d'un mouvement intérieur qui condamne au silence, après la rupture amoureuse. Vanessa Kientz partage quant à elle sa lecture des lettres d'amitiés, récemment ré-éditées, qui ont été échangées entre Simone de Beauvoir, Élisabeth Lacoïn et Maurice Merleau-Ponty, en y livrant ses impressions. Martine Morisse propose une recension de l'ouvrage *Un enseignant-chercheur en quête de sens et de liberté*, dans lequel Florent Pasquier décrit son parcours universitaire, ses rencontres, ses activités scientifiques et son implication dans l'élaboration de nouvelles formations. Elle souligne l'usage qu'il fait de l'écriture narrative pour retracer son parcours atypique et présente Florent Pasquier comme un « militant pédagogue, un humaniste et un chercheur scientifique » : un texte qui, ouvert à un large public, nous donne envie de lire.

Âgisme, sexualité et vieillesse : réflexions pour une éducation sentimentale et intime tout au long de la vie

Gabriel Allegret

Étudiant normalien en sciences cognitives (ENS Paris), doctorant en sociologie.

Résumé

L'âgisme désigne l'ensemble des discriminations, préjugés et stéréotypes fondés sur le critère d'âge dont sont principalement victimes les personnes âgées et les enfants. L'un des stéréotypes âgistes banalisés est celui d'un désintérêt pour toute activité sexuelle au-delà d'un certain âge. Pourtant, les études statistiques internationales sur la vie intime des personnes âgées démentent depuis des décennies cette représentation d'une vieillesse déssexualisée et des personnes âgées comme asexuelles. L'âgisme sous ses différentes formes contribue à la persistance de l'invisibilisation et de la répression de la sexualité des personnes âgées. Les femmes en particulier sont exposées à la double charge du sexisme et de l'âgisme (désignée par le concept d'âgisme genré) qui les marginalise précocement du marché de la sexualité et les expose à de nouvelles injonctions esthétiques à « l'effacement de l'âge ». Ainsi, les rapports sociaux de pouvoir âgistes s'opposent à la préservation et au renouvellement d'une vie sentimentale et intime épanouie à tous les âges de l'existence. À rebours d'une vieillesse pensée exclusivement sur le registre du déclin et de la déficience, cet article propose de reconsidérer la sexualité dans le grand âge comme un « nouvel espace érotique » et l'intime comme un processus d'éducation tout au long de la vie.

Mots-clés : âgisme, domination âgiste, grand âge, rapports d'âge, sexisme, sexualité, vie intime et affective, vieillesse.

Ageism, Sexuality and Old Age: Reflections for a Sentimental and Intimate Lifelong Education

Ageism refers to all discrimination, prejudice and stereotyping based on age, which mainly affects the elderly and children. One of the most common ageist stereotypes is that of disinterest in sexual activity beyond a certain age. Yet international statistical studies

on the intimate lives of the elderly have for decades belied this depiction of a desexualized old age and of older people as asexual. Ageism in its various forms contributes to the persistent invisibilization and repression of older people's sexuality. Women in particular are exposed to the double burden of sexism and ageism (referred to by the concept of gendered ageism), which marginalizes them early from the sexuality market and exposes them to new aesthetic injunctions to "erase age". Ageist social power relations thus stand in the way of the preservation and renewal of a fulfilling sentimental and intimate life at any age. In contrast to a view of old age based exclusively on decline and impairment, this article proposes to reconsider sexuality in old age as a "new erotic space", and intimacy as a lifelong process of education.

Keywords: ageism, ageist power relations, intimate and emotional life, old age, older people, sexism, sexuality.

Une femme de 40 ans écartée d'une émission de télé-réalité limitant à 30 ans l'âge des participantes, un enfant de 8 ans frappé parce qu'il doit apprendre à « obéir », des annonces d'emploi sur Indeed affichant des limites d'âge sans justification, une jeune responsable politique moquée pour son âge dans son parti, un homme de 80 ans en établissement d'hébergement pour personnes âgées dépendantes (Ehpad) interdit d'avoir des relations sexuelles... Ces exemples sont des illustrations de formes courantes de l'âgisme et de la manière dont la distinction fondée sur l'âge comme principe de discrimination est susceptible d'affecter la vie professionnelle, personnelle et sentimentale de celles et ceux qui en sont victimes¹.

Cet article, en se basant sur une revue non exhaustive de la littérature scientifique et en particulier sur la lecture de deux numéros de revue – « La tyrannie de l'âge » de la revue *Mouvements*² et « Corps, désirs, sexualités » de la revue *Gérontologie et société*³ – propose une réflexion sur les enjeux du maintien d'une vie sexuelle et intime dans le grand âge dans une société âgiste. Il interroge l'éducabilité du sentimental dans sa double dimension émotionnelle et intime-sexuelle à travers les différents âges de la vie, envers et contre les normes et les disqualifications âgistes, et fera des propositions pour une éducation sentimentale et intime tout au long de la vie.

1 Juliette Rennes (dir.), 2009, « Dossier. La tyrannie de l'âge », *Mouvements*, n° 59, p. 7-10, [<https://doi.org/10.3917/mouv.059.0007>] et Juliette Rennes, 2020, « Conceptualiser l'âgisme à partir du sexisme et du racisme : le caractère heuristique d'un cadre d'analyse commun et ses limites », *Revue française de science politique*, n° 70, p. 725-745, [<https://doi.org/10.3917/rfsp.706.0725>].

2 Juliette Rennes (dir.), 2009, « Dossier. La tyrannie de l'âge », *op. cit.*

3 Geneviève Laroque (dir.), 2012, « Corps, désirs, sexualités », *Gérontologie et société*, n° 140/35, [<https://www.cairn.info/revue-gerontologie-et-societe-2012-1.htm>].

L'âgisme : définitions et enjeux

L'âgisme : définition d'une discrimination ordinaire

L'âge est une variable fondamentale dans la perception de soi et dans la régulation des interactions sociales⁴. « Avoir » un âge est d'abord « être » membre d'une catégorie sociale (« ados », « jeunes », « vieux », « vieille », etc.) : les individu·es naissent et sont assigné·es à un « âge » comme à un genre et à une orientation sexuelle. La particularité de la catégorie d'âge tient dans son degré de flexibilité : tout groupe d'âge est défini par des critères fluctuants et flexibles. Une personne au cours d'une même journée pourra faire l'expérience d'être alternativement perçue comme « jeune » ou « vieille » au fil de ses interactions sociales.

Ces classes d'âge, une fois naturalisées, servent de références à partir desquelles les individu·es se définissent positivement ou négativement, en acceptant ou récusant tout ou partie de leur « âge social ». Affirmer qu'une chose « n'est plus de son âge » ou prétendre résister en revendiquant « ne pas faire son âge » admet dans les deux cas pour les agents sociaux, sans la critiquer, la pertinence des assignations à des catégories d'âge et à leurs règles implicites pour réguler leurs actions et leurs identités.

Lorsque les catégories sociales d'âge sont utilisées pour disqualifier, marginaliser ou banaliser des violences à l'encontre de certaines populations, elles reproduisent et légitiment des rapports sociaux de pouvoir âgistes. L'âgisme peut être défini comme toutes les formes de discrimination, de ségrégation, de stéréotypes ou de préjugés fondés sur le critère de l'âge⁵. Le terme d'âgisme est utilisé pour la première fois en 1969 dans un article du gérontologue américain Robert Butler pour désigner les discriminations relatives à l'âge⁶. Dans le contexte états-unien des luttes contre les discriminations de race et de genre dans les années 1970, le terme d'« âgisme » ou *ageism* se diffuse et obtient rapidement une reconnaissance universitaire et institutionnelle. En France, dans les années 1990, l'âgisme est absent des luttes contre les discriminations qui restent polarisées sur les enjeux du sexisme et du racisme⁷. Aujourd'hui encore, l'âgisme demeure un sujet périphérique dans le champ militant, un objet de recherche

4 Valérian Boudjemadi, 2009, *L'Âgisme : étude de la nature, des théories explicatives et des mesures directes et indirectes d'un phénomène psychosocial*, thèse de doctorat en psychologie, Nancy, Université de Lorraine.

5 Stéphane Adam, Sven Joubert et Pierre Missotten, 2013, « L'âgisme et le jeunisme : conséquences trop méconnues par les cliniciens et chercheurs ! », *Revue de neuropsychologie*, n° 5, p. 4-8, [<https://doi.org/10.1684/nrp.2013.0248>].

6 Robert N. Butler, 1969, « Age-ism: Another Form of Bigotry », *The Gerontologist*, n° 9, p. 243-246, [https://doi.org/10.1093/geront/9.4_Part_1.243].

7 Vincent Caradec, Alexandra Poli et Claire Lefrançois, 2009, « Les deux visages de la lutte contre la discrimination par l'âge », *Mouvements*, n° 59, 2009, p. 11-23, [<https://doi.org/10.3917/mouv.059.0011>].

scientifique marginal dans les sciences sociales et une question sociale globalement absente du débat public dans une société en pleine transition démographique.

L'âgisme est d'autant plus insidieux que l'âge est appréhendé comme une variable naturelle et biologique allant de soi et non comme une catégorie historiquement et socialement située. Cette discrimination fondée sur l'âge peut se manifester par des formes langagières explicites ou plus implicites, un « parler pépé-mémé » ou un « parler enfant » condescendant et paternaliste⁸ comme par des agressions physiques ou psychologiques, des violences éducatives ordinaires auxquelles les enfants sont précocement exposés⁹, ou encore de façon banalisée par des plaisanteries, des publicités pour des produits de beauté anti-âge¹⁰, etc. Or l'âgisme a des impacts sensibles sur les personnes concernées.

Les impacts sociaux et individuels des discriminations âgistes

L'âgisme est rarement reconnu comme une discrimination aux côtés des trois grands « ismes » (sexisme, racisme, classisme). Pourtant, les rapports de domination âgistes ont un impact direct et mesurable sur les parcours de vie des personnes concernées. En s'inspirant des catégories développées par l'Organisation mondiale de la Santé (OMS) dans son rapport dédié¹¹, trois types de conséquences de l'âgisme sur les personnes concernées peuvent être distingués : tout d'abord l'impact de l'âgisme sur la santé physique. Les personnes âgées ayant une perception négative du vieillissement ont une espérance de vie plus faible que celles ayant des attitudes positives. L'âgisme intériorisé des personnes âgées est associé à des comportements à risque accrus et à une santé générale dégradée. En second lieu, l'impact sur la santé mentale. L'âgisme est lié à la manifestation de symptômes dépressifs et à l'accélération de la dégradation des fonctions cognitives. Enfin, l'impact sur la sécurité économique. Les discriminations âgistes sur le marché du travail augmentent les difficultés d'accès à l'emploi et la précarité des travailleuses et des travailleurs perçus comme âgé·es¹².

8 Laurence Rosier, 2022, « L'âgisme et le langage : entre silence et transgression », *La Revue Nouvelle*, n° 3, p. 30-38, [[10.3917/rn.221.0030](https://doi.org/10.3917/rn.221.0030)].

9 Les violences éducatives ordinaires (VEO) désignent toutes les formes de mauvais traitements (physiques, psychologiques, sexuelles, etc.) infligés dans le cadre de rapports sociaux de pouvoir âgistes entre adultes et enfants et banalisées comme moyens pédagogiques légitimes dans le cadre d'une relation dite « éducative ».

10 John MacNicol, 2009, « Âgisme et discrimination dans le monde du travail. Regard historique sur le cas britannique », *Mouvements*, n° 59, p. 24-33, [<https://doi.org/10.3917/mouv.059.0024>].

11 Organisation mondiale de la Santé, 2021, « Global report on ageism », [<https://www.who.int/publications/i/item/9789240016866>].

12 *Ibid.* Voir aussi Vincent Caradec, Alexandra Poli et Claire Lefrançois, 2009, « Les deux visages de la lutte contre la discrimination par l'âge », art. cit., p. 11-23.

L'âgisme, par ses multiples effets, a donc un effet direct sur la faculté des individus à mener une vie sentimentale et intime épanouie à travers les âges de l'existence (préservée de la précarité, de l'isolement social, des difficultés de santé mentale ou physique, etc.). Ce traitement discriminatoire concerne particulièrement les personnes dites « âgées ».

La permanence de la vie sexuelle des personnes âgées à l'épreuve des stéréotypes âgistes

L'évolution des pratiques sexuelles des personnes âgées en France depuis 1970

La France est l'un des rares pays qui a réalisé plusieurs enquêtes nationales sur les comportements et pratiques sexuelles de sa population depuis les années 1970. La comparaison entre enquête Simon menée en 1970 (auprès de 2 625 personnes âgées de 20 ans et plus) et l'enquête CSF de 2006 (réalisée auprès de 12 364 personnes âgées de 18 à 69 ans) révèle des évolutions profondes dans le rapport à la sexualité dans le grand âge. La comparaison de Nathalie Bajos et Michel Ozon¹³ entre ces deux enquêtes d'envergure à près de quatre décennies d'intervalle souligne plusieurs profondes transformations concernant la vie intime et les pratiques sexuelles dans le grand âge, et en particulier celles des femmes : tout d'abord, une prolongation des périodes d'activité sexuelle à des âges plus avancés, changement marquant des dernières décennies observé en France comme dans de nombreux pays. En 1970, 77 % des hommes et 69 % des femmes de plus de 50 ans disent avoir eu des rapports sexuels dans les 12 derniers mois contre 95 % et 86 % en 2006 (pour les hommes et femmes de 50 à 69 ans)¹⁴. Par ailleurs, une intensification de la vie intime et sexuelle est observée. Le nombre moyen de partenaires sexuels rapportés au cours de la vie augmente de 10.9 et 1.4 pour les hommes et femmes de plus de 50 ans en 1970 à respectivement 12.8 et 3.6 en 2006. Les réponses indiquent une augmentation de la durée moyenne des rapports sexuels : 18 et 15 minutes pour les hommes et les femmes respectivement en 1970 contre 22 et 21 minutes en 2006¹⁵. De surcroît, une diversification des pratiques sexuelles. Selon les réponses des personnes enquêtées, l'expérience de la masturbation concerne 62 % et 15 % des hommes et femmes de plus de 50 ans en 1970 contre 87 % et 52 % en 2006. La même progression se manifeste à l'égard de la sexualité orale qui aurait été expérimentée par moins d'une personne sur deux en 1970 (47 %

13 Nathalie Bajos et Michel Bozon, 2012, « Les transformations de la vie sexuelle après cinquante ans : un vieillissement genre », *Gérontologie et société*, n° 140, p. 95-108, [<https://doi.org/10.3917/g.s.140.0095>].

14 *Ibid.*, p. 97.

15 *Ibid.*, p. 97.

des hommes et 41 % des femmes) et par plus de huit personnes sur dix en 2006 (90 % des hommes et 85 % des femmes)¹⁶. Enfin, un rapprochement entre l'activité sexuelle des femmes vieillissantes et des hommes vieillissants. De manière générale, les évolutions des attitudes et des pratiques sexuelles attestent d'un recul des écarts des pratiques entre femmes et hommes. Ce constat doit néanmoins être nuancé par la perpétuation et la stabilité de certaines différences : le nombre moyen de partenaires rapportés demeure plus de trois fois supérieur pour les hommes¹⁷ et la proportion de femmes disant avoir des rapports sexuels pour faire plaisir à leur partenaire est nettement plus élevée que celle des hommes (27 % des hommes contre 54 % des femmes de 50 à 69 ans en 2006)¹⁸.

Le constat d'une permanence de l'activité sexuelle n'est pas propre à la France et plusieurs enquêtes internationales indiquent que dans de nombreux pays occidentaux, des hommes et des femmes de plus de 60 ans, 70 ans, 80 ans (etc.) ont des fantasmes, se masturbent et ont des rapports sexuels. Ces enquêtes sont ainsi présentées dans le tableau synthétique ci-dessous :

Auteur·rices	Pays	Date de publication	Échantillon	Résultats clés
Stacy Tessler Lindau, Philip Schumm, Edward Laumann, Wendy Levinson, Colm O'Muircheartaigh et Linda Waite ¹⁹	États-Unis	2007	3 005 personnes de 57 à 87 ans	54 % des répondant·es de 75 à 85 ans rapportent avoir au moins 2 ou 3 rapports sexuels par mois dont 23 % au moins une fois par semaine.
Nils Beckman, Margda Waern, Deborah Gustafson et Ingmar Skoog ²⁰	Suède	2008	1506 personnes de 70 ans	Entre 1971 et 2000, la proportion des personnes de 70 ans rapportant avoir des rapports sexuels a augmenté de 52 % à 68 % chez les hommes mariés et de 38 % à 56 % chez les femmes mariées.

¹⁶ *Ibid.*, p. 100.

¹⁷ *Ibid.*, p. 100.

¹⁸ *Ibid.*, p. 97.

¹⁹ Stacy Tessler Lindau, Philip Schumm, Edward Laumann, Wendy Levinson, Colm O'Muircheartaigh et Linda Waite, 2007, « A Study of Sexuality and Health among Older Adults in the United States », *The New England Journal of Medicine*, n° 357, p. 762-774.

²⁰ Nils Beckman, Margda Waern, Deborah Gustafson et Ingmar Skoog, 2008, « Secular Trends in Self Reported Sexual Activity and Satisfaction in Swedish 70 Year Olds : Cross Sectional Survey of Four Populations, 1971-2001 », *BMJ*, n° 337.

Institut français d'opinion publique ²¹	France	2014	7403 personnes, âgées de 18 à 69 ans.	69 % des femmes de plus de 65 ans et 71 % des hommes de plus de 65 ans disent être satisfaits de leur vie sexuelle. Les hommes de 65 ans et plus rapportent avoir en moyenne un rapport sexuel par semaine contre 0,6 pour les femmes de la même catégorie d'âge.
David Lee, James Nazroo, Daryl O'Connor, Margaret Blake et Neil Pendleton ²²	Royaume-Uni	2016	6 201 personnes de 50 ans à 90 ans	31 % des hommes et 14 % des femmes de 80 ans et plus déclarent au moins une activité sexuelle dans l'année. 17 % des hommes et 14 % des femmes 80 ans et plus disent avoir une activité masturbatoire fréquente.
Santé publique France (baromètre santé) ²³	France	2019	15 216 personnes âgées de 15 à 75 ans	65 % des femmes et 74 % des hommes de 70 à 75 ans en couple soutiennent avoir eu un rapport sexuel dans les 12 derniers mois (contre 15 % et 57 % pour les femmes et hommes hors couple du même âge).
Petits Frères des Pauvres ²⁴	France	2022	1 500 personnes âgées de 60 ans	Une personne âgée sur deux affirme avoir des relations intimes et 91 % d'entre elles en sont satisfaites. 94 % des personnes âgées déclarent être amoureuses de leur conjoint·e dont 65 % se disent tout à fait amoureuses.

La permanence de stéréotypes âgistes d'une vieillesse déssexualisée

La représentation dominante de la vieillesse est déssexualisée : « [N]ous avons cette idée que ce sont juste des mamies et des papis qui aiment cuisiner et se promener, nous ne pensons même

21 Institut français d'opinion publique, 2014, « Les pratiques sexuelles des Français », [https://www.ifop.com/wp-content/uploads/2018/03/2669-1-study_file.pdf].

22 David Lee, James Nazroo, Daryl O'Connor, Margaret Blake et Neil Pendleton, 2016, « Sexual Health and Well-being Among Older Men and Women in England : Findings from the English Longitudinal Study of Ageing », *Archives of Sexual Behavior*, n° 45, p. 133-144, [<https://doi.org/10.1007/s10508-014-0465-1>].

23 Santé publique France, 2019, « Baromètre santé 2016. Genre et sexualité », [<https://www.santepubliquefrance.fr/determinants-de-sante/sante-sexuelle/documents/enquetes-etudes/barometre-sante-2016.-genre-et-sexualite>].

24 Petits Frères des Pauvres, 2022, « Vie affective, intime et sexuelle des personnes âgées », [<https://www.petitsfreresdespauvres.fr/sinformer/actualites/les-enseignements-du-rapport-des-petits-freres-des-pauvres-sur-la-vie-affective-intime-et-sexuelle-des-personnes-agees/#:~:text=Ce%2029%20septembre%202022%2C%20les,et%20sexuelle%20des%20personnes%>].

pas qu'elles puissent avoir une sexualité²⁵. » La vieillesse est alternativement associée à des stéréotypes âgistes positifs (sagesse, l'expérience, le goût de la transmission, etc.) ou négatifs (folie, déclin, démence et sénilité)²⁶ tous deux inconciliables avec l'idée du maintien d'un intérêt sexuel dans le grand âge.

Les études biomédicales ou gérontologiques qui se focalisent sur l'augmentation des difficultés sexuelles féminines (déclin des œstrogènes, diminution de l'hydratation vaginale, etc.) ou masculine (troubles de l'érection, éjaculation précoce, pathologies prostatiques, etc.) dans le grand âge et les enquêtes statistiques contribuent à l'incapacité de penser le grand âge hors du registre de la défaillance et de reconnaître la possibilité du maintien prolongé d'une vie sentimentale et sexuelle²⁷.

L'intériorisation des stéréotypes âgistes sur leur sexualité incite les personnes âgées à se résigner et à adopter des normes d'abstinence sexuelle. L'absence de discours positifs sur la vieillesse désirante assigne et confine les personnes âgées « dans une auto-censure où la première difficulté sera d'enfreindre un conformisme intégré comme une norme²⁸ ». Exprimer sa sexualité au-delà d'un certain âge devient indécent : « La sexualité des personnes âgées reste taboue, comme nous en informe assez l'usage de l'adjectif libidineux : on ne dira certes pas qu'un beau jeune homme qui désire une belle fille est "libidineux"²⁹ », explique le philosophe Éric Fiat.

Certaines critiques pourraient objecter l'émergence d'articles ou de podcasts qui s'intéressent à la vie intime et sexuelle des seniors comme révélatrice d'un tournant culturel anti-âgiste. Le rapport des Petits Frères des Pauvres³⁰ critique cependant ces contenus qui, en voulant diffuser une « image positive de la vieillesse », reproduisent les stéréotypes âgistes de deux manières. Premièrement, les prétendus seniors sont souvent des « jeunes vieux » : il s'agit majoritairement de cinquantenaires pleins de vitalité ou de retraités dans la fleur de la soixantaine. Deuxièmement, la valorisation de la « sexualité des vieux » implique la

25 Petits frères des pauvres, 2022, « Vie affective, intime et sexuelle des personnes âgées », art. cit., p. 15.

26 Stéphane Adam, Sven Joubert et Pierre Missotten, 2013, « L'âgisme et le jeunisme : conséquences trop méconnues par les cliniciens et chercheurs ! », art. cit., p. 4-8.

27 OMS, 2021, « Rapport mondial sur l'âgisme », [<https://www.who.int/fr/teams/social-determinants-of-health/demographic-change-and-healthy-ageing/combating-ageism/global-report-on-ageism>].

28 Gérard Ribes, 2012, « Regards sur l'intimité du dément », *Gérontologie et société*, n° 140, p. 159-169, [<https://doi.org/10.3917/g.s.140.0159>].

29 Eric Fiat et Michel Geoffroy (dir), 2009, *Questions d'amour. De l'amour dans la relation soignante*. Lethielleux.

30 Petits frères des pauvres, 2022, « Vie affective, intime et sexuelle des personnes âgées », art. cit, consulté le 10/02/2024.

réappropriation des codes du dynamisme et de la jeunesse. Le maintien d'une vie sexuelle accomplie est conditionné par la transgression de sa propre catégorie d'âge pour adopter une « sexualité juvénile ». Prétendre lutter contre la disqualification sexuelle des personnes âgées en offrant le modèle de « vieux ayant retrouvé la fougue de la jeunesse » reproduit les normes âgistes qui disqualifient la vieillesse et intensifient l'intériorisation de l'âgisme.

La délicate question de la manifestation du désir sexuel en institution

Dans les établissements d'hébergement, la vie intime et la sexualité des personnes âgées ne va pas de soi. Dans ces établissements conçus pour des individu·es seul·es, « être en couple, devient l'exception, l'anormalité »³¹ et la question du maintien de la vie intime fait l'objet d'une gestion institutionnelle de la sexualité des résident·es.

Avant même d'interroger l'attitude des professionnel·les vis-à-vis des pratiques sexuelles des résident·es, la réunion des conditions même de possibilité d'une vie intime en EHPAD interroge. Les lits (souvent individuels) permettent-ils de s'allonger à deux ? Existe-t-il au sein de ces institutions des « espaces d'intimité » ? Est-ce que les résident·es pourront fermer la porte et inviter leur(s) partenaire(s) sans risquer d'être interrompues par les allées et venues des professionnel·les³² ?

Le contrôle social et l'encadrement biomédical des résident·es peuvent prendre la forme d'un hygiénisme coercitif et intrusif au nom du renfort de leur sécurité pour leurs familles, pour eux et elles-mêmes et parfois contre eux et elles-mêmes³³. Les innovations technologiques supposées garantir leur « protection rapprochée » soulèvent des difficultés éthiques et questionnent le respect du droit à la dignité en établissement. En 2021, le rapport de la Défenseure des droits publié sur les droits fondamentaux des personnes âgées accueillies en Ehpad avait alerté le recours croissant aux dispositifs de vidéosurveillance au nom de la sécurité des résidentes et résidents au détriment de leurs droits à une vie privée et intime³⁴. Cette

31 Gérard Ribes, Karen Abras-Leyral, et Jacques Gaucher, 2007, « Le couple vieillissant et l'intimité », *Gérontologie et société*, n° 122, p. 41-62.

32 Geneviève Imbert, 2012, « Évolution de la sexualité, des désirs et avancée en âge : des regards psychanalytique, médical et sexologique : entretien avec Catherine Bergeret-Amselek, Marie-Laure Alby & Sheila Warembourg », *Gérontologie et société*, n° 140, p. 193-203, [<https://doi.org/10.3917/gs.140.0193>].

33 Hélène Thomas, 2009, « Policer le grand âge pour conjurer le péril vieux », *Mouvements*, n° 59, p. 55-66, [<https://doi.org/10.3917/mouv.059.0055>].

34 Défenseur des droits, 2021, « Les droits fondamentaux des personnes âgées accueillies en EHPAD », [https://www.defenseurdesdroits.fr/sites/default/files/2023-07/ddd_rapport_droits-fondamentaux-des-personnes-agees-accueillies-en-ehpad_20210505.pdf]

stigmatisation concerne particulièrement les femmes âgées qui subissent le double fardeau de leur genre et de leur âge.

Le prisme de l'âgisme genré pour appréhender la double peine des femmes dans le grand âge

L'âgisme est un sujet marginal des théories féministes classiques³⁵. Pourtant, la vieillesse des femmes est un lieu d'observation privilégié de l'intersection des discriminations sexistes et âgistes. L'âgisme genré ou *gendered ageism* désigne l'articulation des discriminations âgistes et sexistes subies par les femmes. Être une femme intensifie les préjugés âgistes tandis que la vieillesse expose les femmes à de nouvelles formes de violences et de précarité matérielle et sociale³⁶. Le terme d'âgisme genré rend compte des expériences sociales spécifiques et du traitement différencié réservé aux femmes dans le grand âge en comparaison avec les hommes. De plus, l'âgisme genré a été documenté par plusieurs études qui illustrent la pertinence du concept dans plusieurs domaines et registres de pratiques.

Premièrement, le phénomène de la retraite sexuelle précoce des femmes désigne l'asymétrie de la longévité sexuelle entre les hommes et les femmes. Tandis que les hommes ne se privent pas, atteint un certain âge, de se tourner vers des partenaires plus jeunes, cette pratique est moins avouée et moins courante chez les femmes³⁷. L'âgisme genré explique ainsi les difficultés des femmes à demeurer actives sexuellement aussi longtemps que leurs homologues masculins : entre 60 et 69 ans, 37 % des femmes n'ont pas de partenaire, contre seulement 16 % des hommes³⁸.

Deuxièmement, l'injonction au passing et au recours aux « produits de beauté rajeunissants ». Le « passing d'âge » consiste à dissimuler son appartenance générationnelle et son âge corporel pour être assigné à une autre catégorie d'âge (plus jeune). En vieillissant, les femmes sont confrontées à un idéal de beauté de plus en plus difficile à atteindre : se maintenir « belles, en

35 Rose-Marie Lagrave, 2009, « Ré-enchanter la vieillesse », *Mouvements*, n° 59, p. 113-122, [<https://doi.org/10.3917/mouv.059.0113>].

36 OMS, 2021, « Rapport mondial sur l'âgisme », art. cit.

37 Geneviève Laroque, 2012, « Édito », *Gérontologie et société*, n° 140, p. 8-11, [<https://doi.org/10.3917/gs.hs01.0008>].

38 Marc Bessin, 2009, « Les âges de la sexualité : entretien avec Michel Bozon », *Mouvements*, n° 59, p. 123-132, [<https://doi.org/10.3917/mouv.059.0123>].

forme et jeunes » (un corps mince, musclé, ferme, etc.)³⁹. Face à ce double standard âgiste et sexiste, les femmes sont invitées à masquer les stigmates de leur âge⁴⁰. Dans le cadre de la vieillesse, le corps entier est porté comme un stigmate goffmanien : la distension de la peau, l'apparition des rides, la transformation de la silhouette et le blanchiment des cheveux sont autant de signes du vieillissement qu'il faut corriger et masquer. L'injonction âgiste et sexiste à la jeunesse et à la beauté féminine éternelle est une source de revenus très lucrative pour l'industrie des produits cosmétiques anti-âge et de la chirurgie esthétique. Dans leur série de 29 entretiens menés auprès de femmes, Macia et Chev  observent qu'en dépit de tenir des discours d'acceptation de soi et d'indifférence (« il faut accepter son âge », «  a m'est égal de vieillir », etc.) tenus par les femmes interrogées, celles-ci, par le recours aux cr mes, au maquillage et aux teintures capillaires, continuent de lutter pour dissimuler les signes de leur âge chronobiologique.

Troisièmement, l'âgisme genré expose doublement les femmes âgées aux violences physiques et sexuelles. Concernant les violences sexuelles, l'enquête de Mediapart « Violences sexuelles en Ehpad » a fait jour une gestion des violences sexuelles « désastreuse pour les résidentes victimes et leurs familles ». La fragilité physique, l'invisibilisation de la sexualité des personnes âgées et la proximité avec les agresseurs en institution participent à la double vulnérabilité des femmes  g es⁴¹.

Concernant les violences physiques, le rapport des Petits Frères des Pauvres remarque l'invisibilisation des violences conjugales au sein des couples  g s⁴². Ni le rapport Henrion de 2001 sur les violences conjugales ni le Grenelle des violences conjugales de 2019 n'ont pris en compte les femmes âgées et la mesure de ce phénomène qui demeure sous-étudié. Pourtant, selon l'étude annuelle du ministère de l'Intérieur, les morts violentes au sein du couple au-delà de 60 ans concernent majoritairement les femmes (19 % contre 7 % des hommes). Or la maladie et la vieillesse expliquent difficilement ces écarts de genre dans les morts violentes et laissent soupçonner l'existence de féminicides dans le grand âge non pris en compte et dissimulés comme des accidents.

39 Enguerran Macia et Dominique Chev , 2012, « Vieillir en beauté ? Transformations et pratiques corporelles des femmes », *Gérontologie et société*, né 35, p. 23-35, [<https://doi.org/10.3917/g.s.140.0023>].

40 Erving Goffman, 1975, *Stigmate. Les usages sociaux des handicaps*, Paris, Minuit.

41 Sophie Boutboul, Leila Minano, 2022, « Violences sexuelles : en Ehpad, les femmes vulnérables sont des proies », *Mediapart*, [<https://www.mediapart.fr/journal/france/191222/violences-sexuelles-en-ehpad-les-femmes-vulnerables-sont-des-proies>].

42 Petits frères des pauvres, 2022, « Vie affective, intime et sexuelle des personnes âgées », art. cit.

Ces considérations critiques sur les traitements socialement différenciés de la vie sexuelle des personnes âgées interrogent sur les pratiques à dimension émancipatrice pour assumer une vie sexuelle et sentimentale épanouie à tout âge.

Perspectives critiques et utopiques sur la politisation de la vieillesse

Repenser la vieillesse comme identité politique subversive

Le moment chronobiologique de la vieillesse n'est pas condamné à être celui du déclin et de l'effacement de soi. La vieillesse, selon plusieurs autrices, est prédisposée à devenir une identité politique subversive⁴³. Le grand âge en tant que tel représente une forme de déviance vis-à-vis de certaines normes sociales et injonctions politiques⁴⁴. D'abord l'avancée en âge s'oppose à la valorisation de l'innovation comme course à la nouveauté et à l'obsolescence programmée des compétences et de savoirs lorsque l'individu avance en âge. La « lenteur » des personnes âgées questionne aussi l'injonction à la productivité dans un contexte d'accélération généralisée des rythmes de vie et le mythe de l'individu autonome qui nie l'interdépendance sociale des individus à tous les âges de la vie. La vieillesse dans son rapport au travail productif gratuit (par exemple dans un cadre associatif ou familial) est un prisme à partir duquel critiquer la réduction de la notion de travail à l'activité salariée. Sur des dimensions plus intimes, le grand âge remet en cause le lien entre désir féminin et fertilité qui conduit à la disqualification sexuelle des « femmes ménopausées » et l'injonction viriliste de la sexualité masculine à la performance contre la hantise de « l'impuissance » face à la nécessité pour de nombreux hommes âgés de réinventer leur sexualité.

La vieillesse, au-delà d'être pensée sur le registre du manque et sur ce qu'elle n'est plus, offre la possibilité d'un « moment de révolte et de subversion⁴⁵ ». À rebours des normes néolibérales de performance, de fluidité et d'immédiateté, la vieillesse comme entité biologique et identité politique interroge notre rapport au temps, au travail et au corps et offre de nouvelles voies émancipatrices.

43 Catherine Achin, Samira Ouardi et Juliette Rennes, 2009, « Âge, intersectionnalité, rapports de pouvoir : table ronde avec Christelle Hamel, Catherine Marry et Marc Bessin », *Mouvements*, n° 59, p. 91-101, [<https://doi.org/10.3917/mouv.059.0091>].

44 Juliette Rennes, 2020, « Conceptualiser l'âgisme à partir du sexisme et du racisme : le caractère heuristique d'un cadre d'analyse commun et ses limites », art. cit., p. 725-745.

45 Rose-Marie Lagrave, 2009, « Ré-enchanter la vieillesse », art. cit., p. 113-122.

Le corps et la sexualité dans le grand âge comme nouvel espace

érotique

Le désir et le corps n'accusent pas l'âge et les années de la même manière. Pour les corps sexués, l'avancée en âge est suivie d'un allongement physiologique du temps de déclenchement de l'activité sexuelle et la période réfractaire chez l'homme entre deux érections tend à s'allonger. Pourtant, le désir ne connaît pas la même évolution physiologique et son intensité peut ne pas s'éteindre avec l'âge. Ce qui vieillit, selon le psychiatre et psychanalyste Gérard Le Gouès, ce n'est pas le désir, ce sont les moyens de la réalisation du désir⁴⁶.

Cette disjonction entre corps et désir, plutôt que d'être vécue sur le mode de l'échec et du déclin (en éternelle comparaison avec le modèle sexuel de la jeunesse) peut faire de la vieillesse un « nouvel espace érotique⁴⁷ » à explorer et expérimenter.

Avec l'âge, la sexualité peut se distancier de la performance physique pour privilégier davantage de sensualité et de résonance émotionnelle. Ainsi, dans la vieillesse, « plus que jamais la sexualité fait appel à l'érogénéité du corps tout entier, au-delà de la sexualité génitale⁴⁸ ».

Les évolutions de l'érotisme et de la sensualité dans le grand âge invitent à considérer la dissociation entre corporéité et désir et à conscientiser les modèles normatifs âgistes qui interfèrent avec les potentialités d'une vie affective et sexuelle épanouie.

Les « deux visages » de la lutte contre l'âgisme

La lutte contre l'âgisme ne saurait faire l'économie d'une autocritique entendue comme l'effort de « penser contre soi » selon l'expression d'Adorno. Schématiquement, il est possible de distinguer deux idéologies divergentes dans la lutte contre les discriminations âgistes.

46 Jean-Marc Talpin, 2012, « La sexualité, entre renoncement et idéalisation », *Gérontologie et société*, n° 140, p. 131-144, [<https://doi.org/10.3917/g.s.140.0131>].

47 Marie-Hélène Colson, 2012, « Sexualité et pathologies du vieillissement chez les hommes et les femmes âgés », *Gérontologie et société*, n° 140, p. 109-130, [<https://doi.org/10.3917/g.s.140.0131>].

48 Geneviève Imbert, 2012, « Évolution de la sexualité, des désirs et avancée en âge : des regards psychanalytique, médical et sexologique : entretien avec Catherine Bergeret-Amsselek, Marie-Laure Alby & Sheila Warembourg », art. cit., p.193-203.

La première relève d'un idéal de justice sociale au nom d'une égalité de droit et de la protection contre toutes les formes de violence et de précarité (matérielle, sociale, sexuelle, etc.). La seconde est imprégnée d'une logique néolibérale et consiste à critiquer l'âgisme afin de « remettre au travail une frange de la population dont la participation est jugée insuffisante⁴⁹ », c'est-à-dire de réintégrer les personnes âgées sur le marché du travail.

Les efforts pour la reconnaissance d'une sexualité chez les seniors pourraient eux aussi revêtir les « deux visages » de la lutte contre l'âgisme⁵⁰. Le « droit à la vie sexuelle tout au long de la vie » pourrait être soutenu dans une perspective d'égalité d'accès à une vie intime épanouie, comme le souci d'ouvrir le marché de la sexualité et de l'industrie du plaisir sexuel à de nouveaux clients potentiels en leur proposant des produits adaptés (applications de rencontres dédiées, films pornographiques spécifiques, médicaments adaptés, jouets érotiques, etc.). Cette conception néolibérale ferait à terme de la sexualité dans le grand âge un nouveau pan de la *silver economy* parmi d'autres et justifie l'importance d'une conscience critique dans l'étude de l'âgisme.

Conclusion

Dans une société âgiste, le maintien d'une vie sentimentale et intime ne va pas de soi. L'invisibilisation des relations sexuelles entre personnes âgées et la répression de la sexualité en institution sont d'autant plus manifestes que les enquêtes statistiques et les études démontrent depuis des années la permanence d'un intérêt et d'une activité sexuelle dans le grand âge.

Les normes d'âge ne se limitent pas à certaines catégories marginales et concernent l'entièreté de la population en constituant des références à partir desquelles les individus conçoivent leur rapport à leur identité, leur vie sentimentale et leur identité sexuelle. Pour toutes ces raisons, la conscientisation de l'âgisme et de ses interactions avec les autres discriminations est essentielle pour une éducation sentimentale et intime tout au long de la vie.

Enfin, nous souhaiterions illustrer le propos de cet article scientifique par une œuvre de la photographe Arianne Clément, artiste canadienne qui réalise depuis plusieurs années des expositions de ses photographies sur le corps des personnes âgées⁵¹. Quelle image pourrait donner un meilleur exemple de vieillesse ardente que cette « Marilyn Monroe éternelle » ?

49 Vincent Caradec, Alexandra Poli et Claire Lefrançois, 2009, « Les deux visages de la lutte contre la discrimination par l'âge », art. cit., p. 20.

50 *Ibid.*

51 Nous remercions d'ailleurs chaleureusement et sincèrement Arianne Clément pour son autorisation d'utiliser cette photographie. Ses œuvres peuvent être découvertes sur son site [<https://www.arianneclément.com/>].



Arianne Clément, « Marilyn Monroe éternelle »

© Arianne Clément, avec son aimable autorisation [<https://www.arianneclément.com/>].

Anthropologie du corps et phénoménologie des sentiments et des désirs chez Montaigne : quelques enjeux éducatifs

Sameh Dellaï

Sameh Dellaï est docteur en philosophie, professeure certifiée en philosophie et qualifiée aux fonctions de maîtresse de conférences en philosophie et en sciences de l'éducation. Elle a aussi été professeure des écoles titulaire promue formatrice. Actuellement, elle est attachée temporaire d'enseignement et de recherche (ATER) à Sorbonne Université et à l'Institut national supérieur du professorat et de l'éducation académique (INSPÉ).

Résumé

Dans le livre I des *Essais*, Montaigne consacre un chapitre entier à la phénoménologie des affections. Il s'agit de montrer comment nos désirs et nos sentiments s'étendent au-delà de nous-mêmes. Et comment le « dynamisme primitif » de la connaissance de soi réside, chez le philosophe, dans le corps. Contrairement à la tradition philosophique qui l'a souvent rejeté, comme source à la fois de faiblesse et d'erreur, Montaigne réintègre le corps dans son idéal de connaissance de soi et lui restitue par là même sa grandeur. Selon lui, aucune conscience de soi n'est possible en dehors des différents fonctionnements sensoriels de notre corps. En effet, le corps ne cesse de sentir et d'informer l'individu de la complexité de ses actes. Par suite, l'âme montaignienne ne peut conserver la force intérieure et psychique nécessaire pour se connaître qu'à travers les heurts physiques qui l'obligent de sortir de soi et de se reconnaître dans le regard différé d'autrui. Il importe pour notre analyse de montrer comment Montaigne considère la conscience de soi non comme un être, mais plutôt comme un acte psychique de mise en relation, et de préciser ensuite les enjeux éducatifs que recèle sa conception.

Mots-clés : autrui, corps, éducation, expérience, Montaigne, passions.

Anthropology of the Body and Phenomenology of Feelings and Desires in Montaigne: Some Educational implications

In his first volume of the *Essais*, Montaigne devotes an entire chapter to the phenomenology of the affections. His aim is to demonstrate how our desires and feelings extend beyond ourselves. And how the "primitive dynamism" of self-knowledge lies, according to him, in the body. In opposition to the philosophical tradition that has often rejected the body as a source of both weakness and error, Montaigne reintegrates the body into his ideal of self-knowledge and thereby restores its greatness. According to him, no self-awareness is possible outside the various sensory functions of our body. Indeed, the body never ceases to feel and to inform the individual of the complexity of his actions. As a result, the Montanian soul can only maintain the inner and psychic strength necessary to know oneself through the physical clashes that force it to step outside of itself and recognize itself in the deferred gaze of others. It is essential to us to show how Montaigne considers self-awareness not as a being, but rather as a psychic act of relating, and then to specify the educational issues involved in his conception.

Keywords : body, education, experience, Montaigne, otherness, passions.

Introduction

Dans le livre I des *Essais*, Montaigne consacre un chapitre entier à la phénoménologie des affections. Il s'agit de montrer comment nos désirs et nos sentiments s'étendent au-delà de nous-mêmes. Et comment le « dynamisme primitif » de la connaissance de soi réside, chez le philosophe, dans le corps. Contrairement à la tradition philosophique qui l'a souvent rejeté comme source à la fois de faiblesse et d'erreur, Montaigne réintègre le corps dans son idéal de connaissance de soi et lui restitue par là même sa grandeur. Selon lui, aucune conscience de soi n'est possible en dehors des différents fonctionnements sensoriels de notre corps. En effet, le corps ne cesse de sentir et d'informer l'individu de la complexité de ses actes. Par suite, l'âme montanienne ne peut conserver la force intérieure et psychique nécessaire pour se connaître qu'à travers les heurts physiques qui l'obligent de sortir de soi et de se reconnaître dans le regard différé d'autrui. Il importe pour notre analyse de montrer comment Montaigne considère la conscience de soi non comme un *être*, mais plutôt comme un *acte* psychique de mise en relation. Cette analyse ébauchée dans le chapitre III de l'*Essai* I, intitulé « Nos affections s'emportent au-delà de nous », montre que la conscience est un mouvement vers autre chose qu'elle-même, tout d'abord par la médiation des désirs et des sentiments. La corporéité recèle donc chez Montaigne une importance inédite et devient par là même propédeutique à toute connaissance humaine possible.

Si notre psyché est en permanence affectée par nos états corporels, notre connaissance de soi doit, à n'en pas douter, s'enraciner dans cet élément organique de l'affectivité. Car nous

sommes tout d'abord des corps regardés et le regard d'autrui me vise tout d'abord en tant que corps : je ne peux prendre conscience de moi-même que *via* le regard de l'autre. Il y a donc une « non-appartenance à soi¹ » qui est chez Montaigne première logiquement et ontologiquement, laquelle conditionne le processus de la connaissance de soi comme une expérience. Ainsi, l'expérience est elle-même une situation sans cesse différente, dans laquelle il faut réapprendre à bien juger ses actes, ses pensées ainsi que ses sentiments.

Je propose dans un premier temps une lecture de la lettre de Montaigne à Diane de Foix, comtesse de Gurson dont le texte constitue le chapitre XXV² du livre I des *Essais*, à la lumière de sa phénoménologie des affections qu'il développe dans le chapitre III du même livre, afin de montrer comment la singularité ne peut se construire que par la médiation d'autrui, c'est-à-dire par l'intersubjectivité. En ce sens, l'expression de soi est tout d'abord sociale avant de devenir strictement propre. Cela nous permettra, dans un second temps, d'analyser la conception montaignienne de l'éducation, qui part de la réalité immédiate de l'enfant et de sa propre expérience, afin de lui permettre l'appropriation par la médiation du jugement et de l'esprit critique qui ne sont possibles que par la confrontation avec autrui, à commencer par son éducateur ou son éducatrice. Cela nous conduira, *in fine*, à montrer comment la conception montaignienne de l'éducation possède un caractère dynamique, et accorde une place importante à l'expérience de la rencontre sensible avec autrui dans la mesure où la singularité ne peut s'expérimenter et se sentir que dans la diversité.

1. Relation à soi et médiation : l'intersubjectivité comme fondement de la subjectivité. Ce que nos affections nous apprennent sur nous-mêmes

Contrairement à une idée largement répandue, la question de l'éducation chez Montaigne n'est pas exclusivement traitée dans ces deux chapitres successifs du livre I : « Du pédantisme » et « De l'instruction des enfants ». Certes, ces chapitres lui sont spécifiquement consacrés, mais cette question retient son attention tout au long des *Essais*. Sans doute faut-il rappeler que l'objectif de Montaigne est de chercher à connaître l'homme dans l'irréductible diversité de ses qualités et les différentes manifestations (affectives, sensorielles, corporelles et intellectuelles) de son être, de saisir par la même l'infinie diversité de ses actions qui sont « en perpétuelle

1 Sylvia Giocanti, 2020, « Faire lien dans la non-appartenance à soi : Montaigne », *Astérior*, n° 22, [<https://doi.org/10.4000/asterion.4811>].

2 Je me réfère au texte de l'édition 1595 des *Essais* réalisée par Denis Bjaï, Bénédicte Boudou, Jean Céard et Isabelle Pantin, sous la direction de Jean Céard, Paris, La Pochothèque, 2008. Dans d'autres éditions, le chapitre « De l'institution des enfants » est numéroté XXVI, et non XXV comme c'est le cas dans notre édition de référence.

mutation »³ ». « Il n'y a aucune qualité si universelle, [...], que la diversité et variété »⁴ », affirme-t-il dans le chapitre « De l'expérience » qui conclut son ouvrage. Cela permet de montrer, d'une part, comment la diversité des affections de l'homme sont constitutives de sa condition, et d'autre part, de comprendre dans quelle mesure l'étude de la condition humaine aboutit à repenser la question de l'éducation dans une perspective critique.

En ce sens, ma stratégie de lecture rompt avec une interprétation linéaire des *Essais* et propose une lecture problématique qui articule la question de l'éducation avec celle de la connaissance humaine de soi, posée par Montaigne comme le but ultime de toute connaissance. Si une lecture d'ensemble risque d'évacuer la richesse et la diversité du texte⁵, il me semble tout aussi bien qu'une lecture qui isole les chapitres les uns des autres empêche par là même de se rendre compte des enjeux éducatifs qui se dégagent de son « anthropologie des passions » pour reprendre le titre de l'ouvrage d'Emiliano Ferrari⁶.

L'un des objectifs de Montaigne au travers de cette conception anthropologique réside dans sa volonté de rompre avec la conception scolastique de l'éducation fondée sur la dichotomie traditionnelle entre le corps et l'âme. Cette conception prête attention aux seules capacités intellectuelles de l'enfant, au détriment de sa dimension sensorielle, corporelle, et affective, ce que Montaigne réfute fermement. Car le but immanent de l'éducation est « la condition humaine », l'homme dans sa totalité. « Ce n'est pas une âme, ce n'est pas un corps qu'on dresse⁷ », dit-il, « c'est un homme, il n'en faut pas faire à deux », c'est-à-dire les traiter séparément⁸. Selon Montaigne l'instruction doit prendre en compte la dimension passionnelle et corporelle de l'enfant. Il s'agit bien, à cet égard, de montrer comment la relation éducative, chez l'essayiste, accorde une place primordiale à la dimension affective laquelle est essentielle pour montrer l'unité indivisible de l'homme réaffirmée tout au long de son ouvrage. « Il n'y a rien en nous, pendant cette prison terrestre, dit-il, purement, ni corporel, ni spirituel⁹. » Cette thèse a des enjeux considérables dans la mesure où le fondement passionnel de la condition humaine le conduit à se détourner de la conception traditionnelle qui accorde à l'âme le rôle régulateur des mouvements et des réactions de notre corps et qui exclut, par suite, les phénomènes affectifs du champ de la connaissance. L'étude des phénomènes affectifs aboutit

3 Michel de Montaigne, 2008, *Essais*, « De la vanité », livre III, chapitre IX, Paris, La Pochothèque, p. 1657.

4 *Ibid.*, p. 1656.

5 Emiliano Ferrari, 2014, *Montaigne. Une anthropologie des passions*, Paris, Classiques Garnier, p. 92.

6 *Ibid.*, p. 92.

7 « Dresser », dans la langue de Montaigne, signifie « éduquer ».

8 Michel de Montaigne, 2008, *Essais*, « De l'institution des enfants », livre I, chapitre XXV, *op. cit.*, p. 254.

9 *Ibid.*, « De la vanité », livre III, chapitre IX », p. 1400.

chez lui à une nouvelle appréhension de la subjectivité humaine en intégrant la corporéité dans l'expérience de la connaissance de soi. Du reste, l'étude des passions humaines conduit à une revalorisation anthropologique du corps et à sa réhabilitation épistémologique. « C'est toujours à l'homme que nous avons affaire, dit-il, duquel la condition est merveilleusement corporelle¹⁰. » Il y a donc une dimension organique qui affecte nos représentations et qui altère la relation à soi, aux autres et au monde. L'appréhension de l'intériorité s'appuie pour ainsi dire sur la dimension juxtaposée de notre être à savoir nos « affections » qui nous expulsent, dans un premier temps, en dehors de nous-mêmes par la médiation de notre corps. Il en va ainsi que la raison n'est plus considérée comme la faculté maîtresse de l'homme ; elle doit désormais accepter de partager son pouvoir avec le corps et les passions. Cette réhabilitation de la dimension affective et corporelle de l'homme montre l'importance du rôle de la médiation dans la connaissance de soi, une connaissance qui s'effectue comme une expérience et une relation à soi toujours en mutation. Il importe de rappeler à nouveau que le but de toute connaissance chez Montaigne est la connaissance de soi-même. « Qui aurait à faire son fait, verrait que sa première leçon, c'est connaître ce qu'il est, et ce qui lui est propre¹¹ ». Or, la connaissance de soi exige au préalable de prendre conscience que « nous ne sommes jamais chez nous, nous sommes toujours au-delà¹² ». Cette déclaration qui inaugure le chapitre « Nos affections s'emportent au-delà de nous » est lourde de conséquence. D'une part, cela conduit à accorder à la connaissance un statut proprement anthropologique dans la mesure où son but ultime est « l'appréciation de la condition humaine », selon l'expression de Hugo Friedrich¹³. D'autre part, la corporéité et les phénomènes passionnels ne sont plus considérés comme des obstacles épistémologiques à la connaissance mais plutôt ce qui la fonde. La lecture de ce chapitre montre l'importance de la corporéité dans la prise de conscience de soi. Le corps est tout d'abord une médiation avant d'être le mien propre. Il est en ce sens ce qui rend mon existence tangible ; sans mon corps, je ne suis rien. Pour autrui, je suis tout d'abord un corps perçu. Et c'est ce corps qui me pousse vers le dehors afin que je puisse m'approprier à travers un rapport réflexif de retour à soi. Cette thèse démontre que les passions ne résident pas seulement dans l'âme, elles naissent aussi « de la disposition du corps, sans impliquer d'activité cognitive¹⁴ ». Ainsi, il s'agit d'affirmer l'indépendance des « passions des corps » par rapport à celles de l'âme, et de récuser frontalement la subordination du premier à cette dernière. Par ailleurs, c'est à travers son corps que l'homme se distingue d'autrui et s'affirme comme une singularité. Il y a donc antériorité et priorité anthropologique de l'homme comme objet de l'homme, comme une

10 *Ibid.*, « De l'art de conférer », livre III, chapitre VIII, p. 1456.

11 *Ibid.*, p. 65. « Nos affections s'emportent au-delà de nous », livre I, chapitre III.

12 *Ibid.*

13 Hugo Friedrich, 1968, *Montaigne*, Paris, Gallimard, p. 141.

14 Emiliano Ferrari, 2014, *Montaigne. Une anthropologie des passions, op. cit.*, p. 80.

déterminité. La conscience de soi n'est donc pas envisagée chez Montaigne comme un donné pur, mais plutôt comme une expérience, comme une connaissance de soi en acte et toujours en mutation. L'homme en tant que subjectivité perd aussi tout appui théorique, il s'expérimente et se sent homme tout d'abord par la médiation d'autrui. D'où l'importance de la corporéité, qui permet à l'homme de s'ouvrir à la diversité des êtres et des objets du monde. À l'inverse, demeuré isolé et replié sur soi-même telle « une monade isolée » conduit à être pris par ses inclinations, et à rester leur esclave par nécessité. Car « les plus belles âmes sont celles qui ont plus de variété et de souplesse¹⁵ » dans la mesure où l'homme ne peut développer ses capacités qu'en se transformant et s'efforçant à s'adapter à de diverses situations et en se confrontant à autrui. Il paraît donc hors de doute que la différenciation est le fondement de la singularité chez Montaigne. En bref, si on ôte la différenciation, on ôte la singularité. D'un mot, l'homme a besoin de l'autre pour se distinguer, c'est-à-dire pour prendre conscience de sa propre conscience. « Notre âme ne branle qu'à crédit¹⁶ » : nous ne nous connaissons que dans la confrontation à autrui.

C'est alors la différenciation qui fonde la singularité, et non le contraire. Il importe pour notre analyse de montrer que Montaigne tend à mettre en évidence l'importance du rapport dialogique avec l'autre en tant que présence vivante et, tout d'abord, corporelle. Ce disant, la connaissance de soi et la réaffirmation de sa propre singularité exigent la médiation d'autrui comme subjectivité différenciée. L'homme n'existe ainsi que pendant qu'il se distingue et pour cela il faut un autre de qui se différencier. Tout au long de ses *Essais*, Montaigne insiste sur l'importance des liens intersubjectifs pour fonder l'expérience de la connaissance de soi humaine. Toute réalité propre ne pourrait exister par-delà les rapports intersubjectifs. C'est dire que le *moi* ne peut devenir un *je* que par emprunt. « Je n'ai rien mien, que moi ; et en est la possession en partie manque et empruntée¹⁸. » Autrui est tout d'abord l'autre *de* moi avant de l'apercevoir comme l'autre *que* moi. Autrui est dans une certaine mesure *mon tu*. Cette compréhension nous permet de découvrir que nos désirs et nos sentiments sont tout d'abord impersonnels. L'attachement affectif aux autres signifie de prime abord que notre intériorité a besoin d'être épaulée du dehors tout comme l'extériorité ne peut elle-même se désolidariser d'avec l'intériorité. « Je ne dis les autres, sinon pour d'autant plus me dire¹⁹. » En ce sens, leurs rapports sont indissociablement liés et interdépendants. La relation à soi se révèle, pour ainsi dire, comme une relation sociale avant d'être subjective. Autrui m'éclaire sur moi-même et m'aide à déplier ce qui m'échappe de moi-même. « Reprendre en autrui mes propres fautes, ne me semble non plus incompatible, que de reprendre, comme je fais souvent, celles d'autrui en

15 Michel de Montaigne, 2008, *Essais*, « De trois commerces », livre III, chapitre III, *op. cit.*, p. 1277.

16 *Ibid.*, « De l'institution des enfants », livre I, chapitre XXV, p. 232.

18 *Ibid.*, « De la vanité », livre III, chapitre IX, p. 1511.

19 *Ibid.*, « De l'institution des enfants », livre I, chapitre III, p. 227.

moi²⁰. » Autrui m’informe donc sur moi-même et vice-versa. En insistant sur l’importance du rapport dialogique avec autrui, Montaigne reconnaît ainsi fortement le rôle des relations de réciprocité comme médiation sociale dans le rapport à soi. Le *Moi* a donc besoin d’être soutenu de dehors pour qu’il puisse s’approprier soi-même à travers un certain détour. Mon *Moi* se dérobe et se déguise avant de m’être restitué. « Il s’agit évidemment d’un acte réflexif, entièrement tourné vers le “moy”, d’une “estude” de soi qui ramène à soi (“en moy”) toute autre chose étudiée²¹. » Il s’ensuit enfin que l’homme, lorsqu’il désire se connaître, reste toujours pris dans les embarras de l’étrangeté à soi, précisément parce qu’il ne se reconnaît lui-même que par un détour, que par le moyen d’une médiation. Mais un détour est justement cette reconnaissance désignant l’action de parcourir un chemin indirect pour accéder à soi-même. À ce point de vue, l’action prime, chez Montaigne, sur le savoir. Car « la nature même nous achemine, pour le service de la continuation de son ouvrage, [...] plus jalouse de notre action, que de notre science²² ». Dès lors, se connaître exige de se jeter au préalable en dehors de soi. Il faut passer par l’altérité pour construire son identité ; il faut se heurter à l’existence d’autrui, tout d’abord corporelle, pour s’approprier son être propre. « Et qui se connaît, ne prend plus l’étranger fait pour le sien²³. » Ainsi l’intersubjectivité apparaît comme le fondement *intra-muros* de la subjectivité et la relation à soi passe inéluctablement par autrui. Ce va-et-vient constant entre soi-même et autrui atteste sur le fait que la médiation est le propre même du processus de la connaissance. Cette réflexion, amorcée dans le chapitre III du livre I « Nos affections s’emportent au-delà de nous », sera reprise dans le chapitre XXV du même livre : « De l’institution des enfants », dans lequel Montaigne préconise une pédagogie nouvelle qui mise sur l’activité de l’enfant et sur le rapport dialogique avec le précepteur. De là doit émerger le sens et l’importance de la médiation effective dans la relation éducative qui doit désormais prendre en compte la condition corporelle et la disposition psychologique de l’apprenant.

2. Montaigne et la pédagogie de la rencontre : rapport dialogique et relation à l’histoire

Dans le chapitre III du livre I : « Nos affections s’emportent au-delà de nous », Montaigne cite des expériences historiques qui attestent du rôle du corps dans le phénomène affectif et dans son déploiement. Le roi d’Angleterre Édouard I^{er} imposa ses dernières volontés à son fils par un serment. Il lui demanda de faire bouillir son corps afin de séparer la chair des os et d’emporter ces derniers avec lui à chaque fois qu’il était en guerre contre les Ecossais, « comme

20 *Ibid.*, p. 226.

21 Emiliano Ferrari, 2014, *Montaigne. Une anthropologie des passions*, *op. cit.*, p. 131.

22 Michel de Montaigne, 2008, *op. cit.*, « Nos affections s’emportent au-delà de nous », livre I, chapitre III, p. 64-65.

23 *Ibid.*, p. 65.

si la destinée avait fatalement attaché la victoire à ses membres²⁴ ». À travers cet exemple, Montaigne montre comment les soins du corps pendant les funérailles ne sont pas liés uniquement à la réputation posthume, mais témoignent du désir du défunt à rester encore mêlé à « la puissance d’agir²⁵ ». La réputation du roi combattant est ainsi mêlée avec ce qui restait de son corps. De même, le capitaine Bayard, blessé à mort, refusa que l’on transfère son corps hors du champ de bataille afin qu’il puisse mourir « le visage tourné vers l’ennemi²⁶ ». Mourir en tournant le dos à celui-ci était considéré, à ses yeux, comme la pire des défaites. Le corps a sa dignité, et c’est peut-être même celui qui éduque l’âme et qui l’élève à la dignité. Au même titre, « Jean Zischa, qui troubla la Bohême pour la défense des erreurs de Wiclef, voulut qu’on l’accrochât après sa mort, et de sa peau qu’on fit un tambourin à porter à la guerre contre ses ennemis²⁷ ». Par ce biais, le chef de guerre des hussites continua son emprise sur les vivants. À travers ces exemples, Montaigne réhabilite la dimension éthique du corps et restitue par la même sa grandeur. Il est donc intéressant de constater, à ce niveau, comment il accorde à la corporéité, cette dimension paradoxalement périssable de l’homme, ce désir primitif de la continuité. Malgré sa finitude, le corps a une certaine prise sur l’avenir en l’actualisant comme possibilité à venir.

Si donc les Stoïciens nous avertissent sur les dangers des passions qui nous empêchent de vivre dans le présent, Montaigne montre que l’imagination, par son opération projective, nous jette dans l’avenir et permet aux hommes d’assurer leur continuité conformément au précepte de la nature. Montaigne veut par-là affirmer la valeur anthropologique des passions primitives. En effet, l’inquiétude de l’avenir nous expulse en dehors de nous-mêmes, nous fait espérer et nous fait désirer par-delà notre condition mortelle. « Les mortels s’échangent mutuellement la vie, et comme des coureurs, s’en transmettent le flambeau²⁸. » Se contenter de vivre le présent, selon le précepte stoïcien, est *in extenso* contraire à l’intérêt de la nature qui « nous achemine, pour la continuation de son ouvrage »²⁹ ». Force est donc de constater que, chez l’essayiste, l’agir prime sur le savoir, la *vita activa* sur la *vita contemplativa*. « Nous sommes nés pour agir³⁰ », rétorque-t-il dans le chapitre XIX du livre I, « Que philosopher, c’est apprendre à mourir ». Contrairement à la doctrine stoïcienne, l’auteur des *Essais* envisage donc autrement le rôle des passions, lesquelles permettent à l’homme de sortir de la léthargie et de la stagnation : être c’est

24 *Ibid.*, p. 69.

25 *Ibid.*, p. 69.

26 *Ibid.*, p. 69.

27 *Ibid.*

28 *Ibid.*, « Que philosopher, c’est apprendre à mourir », livre I, chapitre XIX, p. 140.

29 *Ibid.*, « Nos affections s’emportent au-delà de nous », livre I, chapitre III, p. 65.

30 *Ibid.*, « Que philosopher, c’est apprendre à mourir », livre I, chapitre XIX, p. 135.

être *en acte*. Les passions permettent à l'homme de fuir le nuisible (la crainte), de poursuivre l'avantageux (le désir) afin de se conserver soi-même (l'espérance). Emiliano Ferrari a justement raison d'affirmer que « pour se réaliser, ce mouvement vital suppose nécessairement les activités de l'*amor sui* et du *senus sui*, ainsi qu'une forme de sensibilité qui est déjà, en soi, une activité judiciaire. C'est justement parce que l'animal s'aime et se connaît qu'il peut choisir entre ce qui est utile et ce qui est nuisible à sa constitution³¹ ». À la manière de l'animal, l'homme a aussi besoin de s'aimer et de se connaître. Mais pour cela, il a besoin d'être soutenu *par* le regard des autres et d'exister *sous* leur regard. « Chacun se structure à partir des liens affectifs qu'il tisse sous le regard des autres³². » D'un mot, pour s'approprier soi-même, il faut avant tout mettre en acte ce désir d'être aimé et estimé, ainsi que le désir d'aimer et d'estimer autrui en retour. Contrairement à la sagesse des Stoïciens qui considère les passions comme une source d'erreur, Montaigne puise les ressources de la sienne dans la corporéité et l'affectivité humaines.

Partant, le fondement passionnel de l'anthropologie montaignienne modifie, argumentation à l'appui, la tradition stoïcienne de la connaissance de soi en l'articulant au principe de la conservation de soi et de son propre prolongement dans le futur. Les passions de « la crainte, le désir, l'espérance » ne sont plus désormais une entrave qui nous empêcherait de « nous saisir des biens présents³³ », mais deviennent le moteur de l'agir humain et le fondement de la connaissance de soi. Cela aboutit à repenser différemment la question de l'intériorité en réhabilitant épistémologiquement la corporéité et le sentiment humains. En bref, Montaigne considère la condition corporelle de l'homme et sa condition affective comme parties prenantes de la connaissance de soi. Il n'est donc pas étonnant que ces trois dimensions soient fortement prises en considération dans le chapitre consacré proprement à la question « De l'institution des enfants », dans lequel Montaigne préconise une nouvelle pratique pédagogique qui tient compte non seulement de la dimension intellectuelle de l'enfant, mais également de sa corporéité et de ses affects et sentiments. Ce disant, il prône une instruction moins dans les livres que dans la compagnie des hommes, dans l'observation des choses et dans l'expérience directe. À ce propos, on remarquera, dans les pages suivantes, l'insistance avec laquelle Montaigne précise la finalité de l'éducation à savoir : apprendre à mieux se connaître soi-même et à bien vivre. Tout au long de ce chapitre, l'auteur met en relief l'épanouissement de la singularité propre de l'enfant comme l'élément constitutif de sa conception pédagogique.

En effet, Montaigne reproche à la pédagogie scolastique et pédante, en vigueur à son époque, de bourrer les crânes sans former les esprits. Selon lui, la visée d'une éducation qui mérite d'être

31 Emiliano Ferrari, 2014, *Montaigne. Une anthropologie des passions*, *op. cit.*, p. 212.

32 Sylvia Giocanti, 2020, « Faire lien dans la non-appartenance à soi : Montaigne », *op. cit.*, p. 6.

33 Michel de Montaigne, 2008, *Essais*, « Nos affections s'emportent au-delà de nous », livre I, chapitre III, , *op. cit.*, p. 64.

appelée ainsi, c'est de nous rendre meilleur·es et plus sages. Elle doit permettre à l'enfant de consolider sa confiance dans ses capacités propres et de se procurer une « gracieuse fierté » de soi, en l'acheminant « toujours aux meilleures choses et plus profitables³⁴ ». L'idée montagnienne de la meilleure éducation met assurément en exergue le « commerce des hommes ». Il fait l'éloge entre autres des voyages de découverte et de l'expérience directe, lesquels permettent à l'enfant de s'épanouir en tant qu'être unique, dont la singularité doit être strictement respectée : « Quelquefois lui [l'enseignant] ouvrant le chemin, quelquefois le lui [l'élève] laissant ouvrir. Je ne veux pas qu'il [l'enseignant] invente, et parle seul : je veux qu'il écoute son disciple parler à son tour³⁵ ». Ici se déploie l'idée d'un effort neuf de la part du et de la pédagogue qui désormais laisse place à la parole de l'enfant et établit avec lui un rapport dialogique qui rompt, en conséquence de cela même, avec la verticalité de la relation. L'intérêt de cette conception est qu'elle nous propose d'emblée de penser l'éducation non dans son essence mais comme un fait éducatif. En ce sens, la pédagogie n'est pas une méthode, mais une *praxis*. Par suite, l'abstrait et le sensible, le corps et l'esprit, la pensée et la passion ne sont plus conçus selon la typologie des représentations dualistes, mais avancent ensemble d'un même front. Ainsi, Montaigne conçoit de manière neuve l'éducation des passions et de la corporéité, et il peut affirmer avoir pris pour objet d'étude véritable celui qui doit viser l'éducation correctement comprise, à savoir « la condition humaine » elle-même. Pour en rester au seuil de la relation pédagogique, celui que Montaigne met en avant est tout d'abord le rapport dialogique avec l'enfant. Cette relation est envisagée comme une expérience qui ne peut s'effectuer qu'en rompant avec la pratique tutorale et verticale à travers laquelle la tête se meuble de sciences mais sans jugement. En effet, la relation verticale ne permet pas aux enfants de s'appropriier et de se transformer par les apprentissages. Du reste, « Ils ne deviennent jamais leurs propres tuteurs³⁶ ». Montaigne prône *in extremis* un dialogue horizontal, lequel permet à l'élève de construire par lui-même son propre jugement. « L'institution » n'est plus ainsi envisagée comme un intermédiaire dans la relation entre précepteur et enfant, mais ce qu'ils vont faire ensemble, une rencontre entre le soi enseignant et le soi apprenant et appropriation à la fois pédagogique et cognitive. La relation pédagogique doit se tisser, pour cette raison même, comme une relation amicale dans laquelle l'enseignant·e doit, à son tour, apprendre à s'accommoder à la force de son élève pour le/la guider et l'accompagner dans l'expérience inédite de la connaissance, pour l'aider à défricher par lui/elle-même des chemins et s'initier à des horizons qui lui sont encore inconnus, ou pas encore assez connus. « À faute de cette proportion, nous gâtons tout³⁷ », affirme-t-il. Il n'en va pas de même lorsque l'enseignant·e use de son autorité avec les enfants. Car « À ceux qui veulent apprendre nuit le plus souvent

34 *Ibid.*, « De l'institution des enfants », livre I, chapitre XXV, p. 229.

35 *Ibid.*, p. 230.

36 *Ibid.*, p. 232.

37 *Ibid.*, p. 231.

l'autorité de ceux qui enseignent »³⁸ ». Sans doute faut-il encore se rappeler que « le commerce des hommes » construit pour Montaigne l'une des conditions premières et fondatrices de la connaissance de soi. Par suite, le choix pédagogique de la relation amicale entre enseignant·e et enfant rappelle que la socialisation demeure l'une des finalités propres de la pratique éducative chez le philosophe, dans la mesure où la connaissance de soi passe inéluctablement par le lien tissé avec autrui, comme je l'ai montré plus avant. Il s'agit bien, à cet égard, d'incliner l'enfant « à la société et à l'amitié³⁹ » par le biais des apprentissages. Car les personnes qui sont repliées sur elles-mêmes et peu portées vers les autres demeurent bornées et perdent de la souplesse dans leurs âmes, leurs humeurs se rigidifient, et affaiblissent *in fine* leur capacité « à s'adapter également à toutes choses⁴⁰ ». Il faut donc que l'enseignant·e permette à l'enfant d'expérimenter ce lien et de s'expérimenter soi-même *via* le dialogue et l'amitié, et l'aider d'une certaine façon à devenir « ami de soi⁴¹ ». Toutefois, la relation amicale ne se tisse pas uniquement par la parole mais également par l'expérience corporelle qui permet à l'enfant de mieux connaître son corps, une dimension essentielle pour la connaissance de soi. Il faut donc que l'enfant s'approprie son corps comme le sien propre. « Ce n'est pas assez de lui roidir l'âme, il lui faut aussi roidir les muscles ; elle [l'âme] est trop pressée, si elle n'est secondée : et à trop à faire, de seule fournir à deux offices⁴². » Car la vigueur du cœur et celle de l'esprit dépendent aussi, pour Montaigne, de la vigueur des nerfs.

L'éducation que prône Montaigne est celle qui permet à l'enfant de pénétrer son intérieur afin d'apprendre à régler ses mœurs, ses sens et ses humeurs. Montaigne fait donc place dans sa conception pédagogique à l'exercice du jugement qui permet de faire émerger les capacités de l'enfant qui ne peuvent se développer et s'épanouir que dans la confrontation avec les autres. Ainsi, l'étude de l'histoire sera aussi envisagée, dans cette même perspective, comme une rencontre avec des expériences humaines. Cette rencontre lui permet de faire siennes, par le jugement, les expériences des autres. « Car il me semble », affirme Montaigne, « que les premiers discours, de quoi on lui doit abreuver l'entendement, ce doivent être ceux, qui règlent ses mœurs et son sens, qui lui apprendront à se connaître, et à savoir bien mourir et bien vivre⁴³. » Dans ses réflexions philosophiques en général comme dans ses réflexions sur l'éducation, il entretient précisément ce rapport corolaire entre la connaissance de soi et la connaissance d'autrui. C'est pourquoi l'étude de l'Histoire chez Montaigne requiert une

38 *Ibid.*

39 *Ibid.*, « De trois commerces », livre III, chapitre III, p. 1285.

40 *Ibid.*, p. 1278.

41 *Ibid.*

42 *Ibid.*, « De l'institution des enfants », livre I, chapitre XXV, p. 236.

43 *Ibid.*, p. 244-245.

importance considérable, dans la mesure où le regard rétrospectif, en tant que regard tourné vers le passé, permet non seulement de s'enrichir par le biais de la connaissance des autres, mais surtout d'aiguiser ses propres humeurs en les confrontant aux humeurs des autres. Ainsi, il importe moins pour Montaigne de savoir « la date de la ruine de Carthage, que les mœurs de Hannibal et de Scipion⁴⁴ ». L'éducation chez Montaigne n'est pas morcelée en spécialités, mais garde sa visée générale. Par ce biais, l'étude de l'histoire fait aussi place à l'éducation morale, car son but est de former un individu qui sait juger par lui-même et sait s'approprier les expériences des autres. « Qu'il [le précepteur] ne lui [l'enfant] apprenne pas tant les histoires, qu'à en juger »⁴⁵ ». Loin du pédantisme livresque qu'il déplore, Montaigne fait de l'étude de l'histoire une vraie pratique qui permet à l'enfant d'aller à la rencontre des hommes par l'entremise de la mémoire des livres. « En pratique des hommes, j'entends y comprendre, et principalement, ceux qui ne vivent qu'en la mémoire des livres. Il [l'enfant] pratiquera par le moyen des histoires, ces grandes âmes des meilleurs siècles⁴⁶. » L'étude des récits historiques a donc une portée pédagogique estimable, et permet d'expérimenter le « commerce des hommes » non seulement à travers le rapport dialogique direct entre précepteur·rice et élève ; mais également à travers la rencontre avec l'histoire laquelle permet à l'enfant de voyager dans le passé, de converser avec des personnages historiques et d'observer leurs mœurs et leurs humeurs. Ce n'est pas la ruine de Carthage qui importe, mais l'humeur et la conduite de Hannibal ; ce n'est pas, non plus, la mort de Marcellus qui compte, mais « pourquoi il fut indigne de son devoir, qu'il mourût là⁴⁷ ». L'histoire joue ainsi un nouveau rôle dans cette nouvelle manière d'enseigner qui bouleverse non seulement la pratique mais aussi la méthode. Car si l'étude purement grammaticale de l'histoire ne prête attention qu'aux événements grandioses et à l'héroïsme de certains hommes, l'étude de l'histoire conçue comme « l'anatomie de la Philosophie », permet, quant à elle, de pénétrer la nature humaine pour se saisir de sa condition.

Montaigne éclate l'histoire en histoires ; il rompt par la même avec la dimension mythique du héros historique et le désacralise. Il faut que l'enfant apprenne à en juger par lui-même. Ainsi, l'autorité de l'histoire se transforme en appropriation des histoires. Il ne faut pas simplement toucher l'Histoire, mais il faut la pénétrer et la profaner. Il faut arracher l'enfant du mythe, essentiellement national, et le jeter dans les bras de la rencontre et la « fréquentation du monde ». Car il faut embrasser l'univers au lieu de rester écroué dans sa ville et jeter « ses connaissances, sa société et ses affections à tout le genre humain⁴⁸ ». La nature est elle-même

44 *Ibid.*, p. 240.

45 *Ibid.*

46 *Ibid.*

47 *Ibid.*

48 *Ibid.*, p. 242.

faite d'une « constance variété », rétorque Montaigne. C'est pourquoi la rencontre historique doit permettre à l'écolier de découvrir les différentes humeurs, la diversité des sectes et des lois, la variété des jugements et d'opinions ainsi que la multiplicité des coutumes. Car elles « nous apprennent à juger sainement des nôtres, et apprennent notre jugement à reconnaître son imperfection et sa naturelle faiblesse⁴⁹ ». Par voie de conséquence, l'anatomie philosophique modifie l'objet même de l'étude de l'histoire. On n'étudie plus l'histoire en soi, mais on l'étudie pour soi, pour apprendre à mieux se connaître dans une articulation féconde entre la perspective psychologique (les « humeurs »), la perspective intellectuelle (les « jugements », les « opinions ») et la perspective culturelle (les « coutumes », les « mœurs »). Sous ce rapport, « l'histoire est fortement orientée vers la compréhension de l'intériorité humaine, des raisons et des ressorts qui la font agir et pâtir⁵⁰ ». Montaigne libère ainsi l'étude de l'histoire de la cage disciplinaire afin de la réconcilier avec la visée générale de l'éducation à savoir de former un être humain dans sa totalité et en prenant compte de toutes ses dimensions : corporelle, affective, psychologique et intellectuelle. L'étude de l'histoire confère *in fine* un lieu commun entre l'homme-microcosme et le monde dans sa diversité, telle est la portée pédagogique que Montaigne préconise dans son chapitre sur « L'institution des enfants ».

3. Priorité éthique de l'intention éducative : singularité et respect de la différence

Il apparaît ainsi que Montaigne prête attention à la singularité de l'enfant, à ses besoins spécifiques et à ses émotions sans tenter de les mettre en conformité avec des modèles externes ou des normes juxtaposées. Au demeurant, le maître mot de sa conception de l'éducation est de veiller au respect de la nature propre de l'enfant afin de lui permettre de développer ses capacités de manière immanente et de transformer intrinsèquement son rapport à soi, aux autres et au monde.

Cependant, on ne peut saisir l'essentiel de la notion de singularité, sans la lier à l'importance de la corporéité chez l'auteur. En effet, c'est dans les tendances les plus spontanées de son corps, que l'être humain se reconnaît, sous le regard d'autrui, comme singularité. Grâce à son corps propre, on se distingue d'autrui et on prend conscience de la diversité irréductibles des êtres humains. L'anthropologie montaignienne ne considère pas l'individu comme un membre d'un tout ; mais il est, à lui seul, une totalité à part entière, laquelle est complexe et multiforme. Cette totalité n'est pas donnée d'un coup, mais une expérience s'effectuant. Montaigne reprend et amplifie davantage cette idée dans le chapitre consacré à « L'institution des enfants » jusqu'à en faire l'objet même de sa visée éducative. De surcroît, les passions corporelles contribuent à la connaissance de soi et permettent à l'enfant de s'expérimenter de diverses manières et selon

49 *Ibid.*, p. 243.

50 Emiliano Ferrari, 2014, *Montaigne. Une anthropologie des passions*, *op. cit.*, p. 142.

des circonstances à chaque fois inédites. Car ce qui importe c'est de permettre à l'enfant de forger son esprit au lieu de se contenter de le meubler. En ce sens, les occupations doivent être diverses ainsi que les lieux de leçons. L'homogénéisation de l'espace neutralise par la même le goût d'apprendre et démotive l'enfant. Par ailleurs, cela rend son esprit rigide et moins tolérant face à la diversité des choses et des expériences. Le corps résiste naturellement à la sédentarisation et la fixation. Il faut donc s'employer à le servir selon sa propre nature. « Une seule corde ne m'arrête jamais assez⁵¹ », dit Montaigne. Autrement dit, elle ne suffit pas de le retenir. Car « la vie est elle-même mouvement matériel et corporel⁵² ». Cela signifie que l'être humain a souvent besoin d'être en mouvement et de choquer les règles de son propre corps pour les assouplir et les adapter à de diverses situations. Ainsi, il ne suffit pas d'apprendre, par exemple, les règles et les techniques de la danse pour apprendre à danser, ni de regarder Paluël ou Pompée, ces beaux danseurs du temps de Montaigne, pour s'y exercer. Le corps est lui-même intrinsèquement mouvement qui se tend spontanément vers la diversité des espaces. « Qu'il passe sa vie en plein air et dans les alarmes⁵³ ».

De même, l'âme a aussi besoin de « matière étrangère pour se dégourdir et s'exercer⁵⁴ ». La diversité des lieux tout comme la diversité des matières et des situations d'apprentissage sont nécessaires afin d'éveiller par divers objets l'esprit de l'enfant. C'est parce que la singularité de l'individu ne peut se construire que dans la diversité qu'il faut l'intégrer comme le fondement anthropologique par excellence de son être. De surcroît, l'estime de soi dépend sciemment de l'estime que l'autre donne et qu'on lui donne en retour. « Car c'est une incivile importunité de choquer tout ce qui n'est pas de notre appétit⁵⁵ », et de se placer au-dessus des autres en exigeant d'elles et d'eux de se corriger au lieu de corriger soi-même et de leur refuser ce que l'on permet pour soi. Il est frappant de constater à ce niveau comment l'éducation morale n'est pas dissociée, chez Montaigne, des apprentissages théoriques. Le tout se pense sous une forme d'articulation. « Que ce qu'il viendra d'apprendre, il le lui fasse mettre en cent visages et accommoder à autant de divers sujets, pour voir s'il l'a encore bien pris et bien fait sien⁵⁶. » Certes, la diversité des situations d'apprentissage a pour objectif d'unir avec pertinence les savoirs spécifiques dans une perspective englobante qui deviendra par là même le registre cognitif propre de l'enfant. Toutefois, une visée éthique surgit aussi de ce choix pédagogique selon lequel le précepteur et la préceptrice doivent *sui generis* éveiller chez l'élève le désir de

51 Michel de Montaigne, 2008, *Essais*, « De la vanité », livre III, chapitre IX, *op. cit.*, p. 1540.

52 *Ibid.*

53 *Ibid.*, « De l'institution des enfants », livre I, chapitre XXV, p. 236.

54 *Ibid.*, « De trois commerces », livre III, chapitre III, p. 1278.

55 *Ibid.*, « De l'institution des enfants », livre I, chapitre XXV, p. 237.

56 *Ibid.*, p. 231.

s'inscrire de manière appropriée dans des registres différents avant que ce dernier puisse s'approprier d'une manière consciente une forme de vie qui lui soit la sienne propre. D'un mot, il faut que la diversité des situations d'apprentissage permette à l'enfant de se confronter à lui-même de diverses manières, et de découvrir sa propre diversité, de se saisir en mouvement et à travers le changement constant de son être propre, toujours en acte et constamment en altération. « Mon imagination [ma pensée] se contredit elle-même si souvent, et condamne, que ce m'est tout un, qu'un autre le fasse⁵⁷. » Seul donc le jugement qui semble garantir une certaine stabilité et une certaine autonomie à la fois effective et affective vis-à-vis d'une « si générale et constante variété »⁵⁸ de l'être et des circonstances de la vie. On échappe toujours à soi-même, on court toujours après soi. Nos désirs « nous emportent » toujours au-delà de nous-mêmes. Voilà notre seule constance. S'enfermer dans un mode figé d'existence, c'est une bonne manière de se dresser soi-même, aux yeux de Montaigne, à la « servitude volontaire ». La vie est elle-même « un mouvement inégal, irrégulier, et multiforme. Ce n'est pas être ami de soi, et moins encore maître ; c'est en être esclave, de se suivre incessamment »⁵⁹. On peut ainsi envisager la diversité des situations d'apprentissage, selon l'anthropologie montaignienne, comme des occupations qui tendent vers l'étude de soi-même et l'apprentissage de sa propre diversité. Il s'agit d'éveiller son être par divers objets et de mettre à chaque fois son jugement à l'épreuve pour se rendre compte de la diversité inhérente à son propre être. Pour le dire autrement, la diversité dans les apprentissages ne sert pas exclusivement à relier les connaissances entre elles dans une vision globale de la connaissance théorique, mais sert avant tout à prendre conscience, dans un but pratique de l'expérience éducative, de la diversité des âmes et des hommes, des valeurs et des coutumes et enfin de sa propre diversité et agitation. « Ma volonté et mon discours, se remue tantôt d'un air, tantôt d'un autre : et y a plusieurs de ces mouvements, qui se gouvernent sans moi : Ma raison a des impulsions et agitations journalières, et casuelles⁶⁰. » Force est donc de constater les mirages fallacieux de la conception stoïcienne qui se vantent des capacités de la raison, de la maîtrise de soi et de ses passions. Cette maîtresse, la raison, s'avère en réalité une serviteuse sujette à l'ignorance de ses limites. En ce sens, c'est plutôt la prise de conscience de la constance de ses remuements et de ses changements, et c'est peut-être l'un des éléments les plus originaux de la pensée montaignienne, qui conduit à respecter la différence d'autrui en tant que singularité propre. À la lumière de ces analyses, on peut constater qu'autrui n'est pas réduit, chez Montaigne, à n'être qu'un simple moyen qui permet d'accéder à soi-même par un retour réflexif. En d'autres termes, si le retour réflexif à soi médiatisé par autrui permet de prendre connaissance de sa propre diversité, cela conduit, par suite, à prendre conscience de la diversité des autres et à les respecter. *In fine* le respect de sa propre diversité

57 *Ibid.*, « De l'art de conférer », livre III, chapitre VIII, p. 1447.

58 *Ibid.*, « De l'institution des enfants », livre I, chapitre XXV, p. 243.

59 *Ibid.*, « De trois commerces », livre III, chapitre III, p. 1278.

60 *Ibid.*, « De l'art de se conférer », livre III, chapitre VIII, p. 1462.

conduit, chez Montaigne, au respect de la diversité d'autrui et d'une manière générale de la diversité des individus. La prise de conscience de la complexité de son *être*, toujours *en acte*, conduit l'individu à accepter les limites de ses désirs, et le pousse à l'humilité et à l'acceptation de soi. Il faut par-delà accepter l'invariabilité de son agitation, et la part d'étrangeté qui habite son propre être et qui lui échappe. C'est peut-être lorsqu'on accepte l'autre, l'étranger, que l'on apprend à mieux accepter sa propre étrangeté.

Conclusion

Les *Essais* de Montaigne nous apprennent que la question de l'éducation n'est pas isolée d'une théorie générale de la connaissance – en l'occurrence de son anthropologie phénoménologique des passions –, ni envisageable sans le recours à une conception générale de l'être humain qui permet d'en déterminer la visée pratique. La revalorisation de la condition corporelle de l'être humain a permis au philosophe d'élaborer une conception critique de l'éducation qui, rompant avec la tradition scolastique, place au centre des apprentissages l'éducation passionnelle et corporelle de l'enfant. Ce changement de paradigme ouvre des perspectives éducatives inédites dont notre époque, qui ne jure pourtant que par la pédagogie active, peine encore à saisir l'ampleur de son originalité. En effet, Montaigne envisage la pratique pédagogique comme une expérience qui se renouvelle en constance par la rencontre à la fois affective, corporelle, psychologique et intellectuelle avec l'apprenant·e. Le corps et les passions requièrent une importance fondamentale dans la conception éducative de Montaigne – nous aborderons ces questions dans un prochain travail de recherche. Partant, et c'est peut-être l'élément montaignien le plus original, son anthropologie éducative intègre, de façon claire, la fragilité de l'existence humaine dans le champ éducatif. En effet, dans le chapitre dédié à « L'institution des enfants », le philosophe précise la finalité de l'éducation : apprendre à l'apprenant·e à bien « se connaître, et à savoir bien mourir et bien vivre⁶¹ ». Cet apprentissage, auquel on doit initier l'enfant, n'est pas seulement une affaire scolaire mais l'affaire d'une vie toute entière. « Que personne, parce qu'il est jeune, ne tarde à philosopher, ni, parce qu'il est vieux, ne se lasse de philosopher [...]. Et celui qui dit que le temps de philosopher n'est pas encore venu, ou que ce temps est passé, est pareil à celui qui dit, en parlant du bonheur, que le temps n'est pas venu ou qu'il n'est plus là⁶². » *In fine*, « savoir bien vivre » s'acquiert davantage tout au long de la vie. Car la philosophie, dans sa visée pratique, « comme formatrice des jugements et des mœurs⁶³ », est l'histoire de toute une vie.

61 *Ibid.*, « De l'institution des enfants », livre I, chapitre XXV, p. 245.

62 *Ibid.*, p. 251.

63 *Ibid.*, p. 253.

Littérature et éducation aux émotions démocratiques : pour une zoopoétique appliquée

Alexandre Martin

Alexandre Martin est agrégé de philosophie. Professeur dans le secondaire et chargé de cours en sciences de l'éducation à l'université de Bordeaux, ses travaux de recherche se trouvent à la jonction de la philosophie, du droit et de la littérature dans une perspective normative inspirée de Gilles Deleuze.

Résumé

Comme le remarque Walt Withman, la démocratie n'est pas uniquement un régime politique composé d'individus égaux en droits doté de certaines institutions. Afin de constituer un régime politique stable, la démocratie suppose une éducation à un *éthos*. C'est dans cette perspective que Martha Nussbaum propose des pistes visant à faire émerger un individu démocratique dont le socle émotionnel est la sympathie entendue en son sens rousseauiste. Cela impliquerait de substituer à une éducation pour le profit une éducation pour la démocratie qui véhicule certaines émotions au travers desquelles se mettrait en place une communauté des êtres vulnérables. Ce second axe éducatif suppose un renforcement des humanités qui se composent, notamment, de la littérature. Nous souhaitons illustrer, à travers la pratique concrète de la littérature zoopoétique, comment cette éducation à la démocratie peut effectivement être mise en œuvre.

Mots-clés : démocratie, humanité, sympathie, vulnérabilité, zoopoétique.

Literature and Education for Democratic Emotions: For an Applied Zoopoetics

Democracy, as Walt Withman points out, is not just a political regime of equal individuals with certain institutions. For democracy to be a stable political regime, it requires education in an *ethos*. Martha Nussbaum suggests ways of developing a democratic individual whose emotional foundation is sympathy in the Rousseauist sense. Instead of an education for profit, this would imply an education for democracy that conveys certain emotions through which a

community of vulnerable beings could be established. This second axis of education implies a strengthening of the humanities, including literature. We intend to illustrate, through the concrete practice of zoopoetic literature, how this education for democracy can be effectively implemented.

Keywords: democracy, humanity, sympathy, vulnerability, zoopoetic.

« Nous devons nous demander, inévitablement, ce qui arrive à la fraternité des frères quand un animal entre en scène. »

Jacques Derrida, 2006, *L'Animal que donc je suis*, Paris, Galilée, p. 29.

Le courant hégémonique du sujet rationnel et la dévaluation des émotions

Les émotions¹, comme le remarque Martha Nussbaum dans un article cardinal², ont longtemps fait l'objet au sein d'une tradition philosophique occidentale rationaliste d'une marginalisation soit par pure et simple dénégation – position minoritaire peu défendable –, soit par une nécessaire maîtrise sur elles – position majoritaire défendable – en vue de la constitution d'un sujet moral rationnel. Autrement dit, la relégation des émotions participe de la construction progressive d'un sujet humain qui se caractérise en propre par une subordination de la sensibilité à la raison. Cette conception dépréciative des émotions perdure aujourd'hui encore à travers le qualificatif « émotionnel·le » qui désigne les personnes n'ayant pas ou peu de contrôle sur elles-mêmes. C'est d'ailleurs en ce sens que le médecin britannique Havelock Ellis soutient que chez les femmes, « comme chez les enfants, les sauvages et les sujets nerveux », les émotions dominent la raison, et qu'il en résulte de graves conséquences pour les possibilités de ces groupes dans la sphère publique³. Nous sommes donc fondé·es à affirmer que les émotions s'inscrivent dans ce que Michel Foucault appelle un « pouvoir-savoir » au sens où « il faut admettre que le pouvoir produit du savoir ; que pouvoir et savoir s'impliquent directement l'un l'autre ; qu'il n'y a pas de relation de pouvoir sans constitution corrélative d'un champ de

1 Nous ne prenons pas comme acquis la synonymie éventuelle entre sensation et émotion. Nous considérons que, si les sensations renvoient, de manière quelque peu tautologique au fait de sentir à travers le corps, les émotions renvoient à un enracinement plus profond qui s'inscrit au sein d'une subjectivité qui, comme l'affirme Bergson, refond son rapport au monde.

2 Martha Nussbaum, 1995, « Les émotions comme jugements de valeur », in Patricia Paperman et Ruwen Ogien (dir.), *La Couleur des pensées. Sentiments, émotions, intentions*, Paris, EHESS, p. 19-32, [<https://doi.org/10.4000/books.editionsehess.10084>].

3 *Ibid.*

savoir, ni de savoir qui ne suppose et ne constitue en même temps des relations de pouvoir⁴ ». Or, il existe un courant souterrain et non hégémonique de la pensée occidentale qui confère aux émotions une intelligence immanente qui entre en ligne de compte dans la constitution du sujet et de ses choix de vie. Qu'il s'agisse, entre autres, de Rousseau, de Hume, de Smith, de Hutcheson ou, plus proche de nous, de Martha Nussbaum, ces penseurs et penseuses confèrent aux émotions une fonction décisive dans le processus de délibération éthique. En suivant le geste de Louis Althusser, nous souhaiterions excaver cette tradition silencieuse afin d'y puiser des outils conceptuels efficaces susceptibles de construire un sujet où les émotions, loin d'être marginalisées ou contrôlées, seraient à même de constituer une *boussole éthique*.

Émotion, jugement, représentation

Il convient, avant toute chose, de préciser ce que nous entendons par « émotion » quand bien même l'immensité des champs d'études et d'analyses contemporains grève par avance toute tentative de circonscription exhaustive ou définitive. Nous tenterons donc, par souci de convention sémantique, d'isoler le dénominateur commun relatif à l'ensemble des approches de l'émotion. À la différence de la « pulsion », au sens freudien du terme, qui caractérise une énergie inconsciente uniquement mue par le principe de plaisir et qui ne fait pas entrer l'activité du sujet, l'émotion rend compte de la manière dont le sujet confère à certaines affections davantage d'*intensité* que d'autres. Autrement dit, parmi le flux des événements qui nous affectent, certains d'entre eux sont susceptibles de devenir des émotions qui caractérisent, selon la définition qu'en donne la sociologue Eva Illouz, « l'énergie intérieure qui nous pousse à agir et qui donne à nos actes leur tonalité et leur couleur particulière⁵ ». C'est cette même idée de couleur que Bergson mobilise pour définir l'*intensité* comprise comme « qualité ou nuance dont se colore une masse plus ou moins considérable d'états psychiques »⁶. Ainsi les émotions, à la différence d'une simple humeur passagère ou d'une sensation éphémère, se caractérisent par une certaine intensité qui colore autrement mon âme et mon rapport au monde.

Toutefois, et comme le montrera Nussbaum à travers une approche cognitiviste, l'émotion engage, de la part du sujet, tout un ensemble de croyances et de représentations socialement acquises qui orientent son jugement. En ce sens, les émotions sont appréhendées en fonction de jugements de valeur ordonnés à des représentations sociales. Eva Illouz considère ainsi qu'à travers les émotions « sont mises en jeu les définitions culturelles de la personne, [exprimées] dans des relations concrètes et immédiates, mais toujours culturellement et socialement

4 Michel Foucault, 2015, *Surveiller et punir*, in *Œuvres II*, Paris, Gallimard, p. 613.

5 Eva Illouz, 2006, *Les Sentiments du capitalisme*, Paris, Seuil.

6 Henri Bergson, 2013, *Essai sur les données immédiates de la conscience*, Paris, Presses universitaires de France.

définies⁷ ». Les émotions ne sauraient donc se limiter à une *passivité* du sujet mais engagent au contraire tout un ensemble de croyances et de représentations inséparables d'un *jugement* qui les ordonne, les hiérarchise, les sélectionne jusqu'à réguler leur degré d'intensité.

L'éducation pour le profit : dévaluation de la vulnérabilité et promotion de l'homme fort

C'est dans cette perspective d'une réévaluation éthique des émotions que Martha Nussbaum inscrit sa réflexion sur l'éducation aux humanités inséparable de ce qu'elle appelle, en référence à John Dewey, la bonne santé démocratique. Autrement dit, Nussbaum cherche à articuler émotion-éducation-démocratie car, selon elle, les émotions constituent un champ de bataille où s'affrontent deux modèles éducatifs : l'*éducation pour le profit* et l'*éducation pour la démocratie*. Ce qui caractérise ces projets éducatifs, c'est la manière dont ils forment les individus à considérer, de manière judicative, certaines émotions au détriment d'autres. Nous retrouvons en ce sens l'idée émise en amont selon laquelle les émotions sont indexées à des jugements de valeur eux-mêmes ordonnés à des représentations dominantes qui gouvernent en tout ou partie le choix de vie des individus. Nous sommes ainsi fondés à affirmer que Nussbaum conduit une approche critique des émotions car celles-ci sont révélatrices à la fois d'un modèle éducatif, d'un modèle de société et d'un modèle de subjectivité. De ce point de vue, sa réflexion sur l'éducation présente des prolongements politiques, eu égard au fait que l'éducation pour le profit dévalorise, sur le registre de l'intensité, certaines émotions pourtant nécessaires au maintien d'un espace public démocratique sain. Plus précisément encore, les crises multiformes que traversent les démocraties contemporaines seraient en grande partie liées à la manière dont certaines émotions font l'objet d'un jugement dépréciatif. C'est en ce sens que Nussbaum parlera d'une « crise silencieuse⁸ » qui n'est autre que celle de l'éducation elle-même qui emprunte, comme tendance mondiale majoritaire, la ligne de capacités hautement techniques. Il va ainsi s'agir de former les individus contemporains à devenir des « machines efficaces⁹ » dotées, en tant que telles, de « qualifications techniques hautement spécialisées¹⁰ » qui répondent à l'objectif des États de « poursuivre un profit à court terme¹¹ ». Cette éducation tournée vers le profit valorise ainsi un « apprentissage extrêmement technique,

7 Eva Illouz, 2006, *Les Sentiments du capitalisme*, *op.cit.*, p. 14.

8 Martha Nussbaum, 2011, *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen au XXI^e siècle ?*, Paris, Champs Essais, p. 10.

9 *Ibid.*, p. 35.

10 *Ibid.*

11 *Ibid.*, p. 11.

capable d'engendrer rapidement des stratégies de recherche du profit¹² ». La plupart des politiques publiques éducatives se seraient donc massivement orientées vers une éducation au profit qui suppose, d'une part, la valorisation de certaines capacités et, d'autre part, la dévalorisation de certaines émotions. Ainsi, ce que diagnostique Nussbaum, c'est le fait que « cette recherche du profit incite de nombreux dirigeants à penser que la science et la technologie sont d'une importance cruciale pour la santé future des pays¹³ ». En privilégiant de la sorte les qualifications techniques d'exécution efficace, cela a pour conséquence de délaissier les capacités « essentielles pour la santé interne de toute démocratie¹⁴ » dont, comme nous le montrerons ci-dessous, la sympathie. En effet, à l'intérieur de cette éducation pour le profit, l'émotion telle que, notamment, la pitié, fait l'objet d'un jugement dépréciatif car l'exécution d'un algorithme économique ne doit pas faire entrer en ligne de compte le *sentiment* d'inégalité qu'il est susceptible de provoquer chez l'exécutant dans la mesure où « [...] un esprit moralement obtus est nécessaire à l'application de programmes de développement économique qui ignorent l'inégalité¹⁵ ». Nous voyons ici à l'œuvre un jugement du sujet qui opère une répartition entre les émotions autorisées et les émotions inhibées en fonction de représentations socialement acquises. Dans le cas susmentionné, la représentation sociale à l'œuvre dans le jugement dépréciatif à l'égard de la pitié est celui de l'homme vrai comme homme virile et fort qui n'est pas soumis à des émotions susceptibles d'entraver l'efficacité de son exécution. Nussbaum remarque ainsi que « si la culture adolescente définit "l'homme vrai" comme quelqu'un qui n'a ni faiblesse, ni besoin, ou qui contrôle tout ce dont il a besoin dans la vie, un tel enseignement nourrira le narcissisme infantile et inhibera fortement l'extension de la sympathie [...] aux individus perçus comme faibles ou subordonnés¹⁶ ». C'est en ce sens que la déconstruction critique du modèle de la masculinité, comme s'y emploie notamment Jacques Derrida, serait susceptible de libérer le jugement relatif à certaines émotions socialement dévalorisées.

L'éducation pour la démocratie : réévaluation de la vulnérabilité et promotion du sujet fragile

En quoi la dévalorisation de la pitié à l'égard d'autrui est-elle susceptible d'entraîner des *pathologies démocratiques* ? Car la démocratie, comme le remarque Jean-Luc Nancy, est un

12 *Ibid.*, p. 11.

13 *Ibid.*

14 *Ibid.*, p. 15.

15 *Ibid.*, p. 35.

16 *Ibid.*, p. 53.

régime politique qui se caractérise par la crise permanente du sens de « l'en-commun¹⁷ ». En effet, la démocratie est difficile à cerner et à circonscrire eu égard au fait que le sens de l'en-commun se construit dans et par le jeu infini et ininterrompu du nouage et du dénouage du sens. Une démocratie saine suppose ainsi de pouvoir *sympathiser*, de manière émotionnelle, avec une situation qui n'est pas la mienne. Autrement dit, toute démocratie se devrait de développer chez les individus une capacité de *sympathie émotionnelle* sans laquelle elle est susceptible de produire, de manière endémique, certaines pathologies dont le repli sur soi nationaliste qui considère l'autre comme un ennemi. L'on voit ainsi que la dévalorisation de certaines émotions, dont la pitié, est coextensive de représentations socialement valorisées qui s'inscrivent dans le cadre d'une compétition mondiale entre les territoires. C'est donc en vue de répondre à cette détérioration de l'espace démocratique de l'en-commun que Nussbaum entend réhabiliter certaines émotions qui, selon ses propres termes, étendent les frontières du moi davantage qu'elles ne les rétrécissent. Autrement dit, tout l'enjeu d'une éducation pour la démocratie est de *former* les individus à juger positivement des émotions sans lesquelles une démocratie risque de s'atrophier.

Quelles sont donc, selon Nussbaum, les capacités qu'une démocratie saine se doit de développer *via*, notamment, l'éducation aux humanités ? La pensée critique, la pensée mondiale et la « capacité à imaginer avec empathie les difficultés d'autrui¹⁸ », que celui-ci soit humain ou non humain. Cette dernière capacité nous intéresse plus particulièrement car elle suppose ce que Nietzsche appelle un *renversement des valeurs* qui doit conduire à une profonde réorganisation axiologique des émotions. Et parmi ces capacités émotionnelles figure ce que Nussbaum appelle, en s'appuyant sur Rousseau, la « pitié » qu'il importe, comme le remarque par ailleurs Myriam Revault d'Allonnes¹⁹, de ne pas confondre avec la compassion. La différence entre la compassion et la pitié réside, pour celle-ci, dans son extension et dans la capacité du sujet à s'identifier, par le travail de l'*imagination*, à des êtres qui ne lui ressemblent pas et dans lesquels il ne se reconnaît pas. Ainsi, et en réponse au rétrécissement du moi qui inhibe certaines émotions, l'éducation pour la démocratie se devrait de former les individus à élargir leur sphère émotionnelle afin d'accéder, autant que faire se peut, à ce que Tagore appelle « l'âme²⁰ ». Celle-ci désigne la richesse et la complexité intérieure d'autrui qui fait de lui ou elle une altérité qui déjoue en permanence mes schémas intentionnels. Toute la difficulté qui se noue à présent est celle d'opérer cette mutation subjective à l'occasion de laquelle le sujet procède à une réorganisation axiologique de ses contenus émotionnels. Il s'agit ainsi de

17 Jean-Luc Nancy, 1993, *Le Sens du monde*, Paris, Galilée, p. 139.

18 Martha Nussbaum, 2011, *Les Émotions démocratiques. Comment former le citoyen au XXI^e siècle ?*, *op. cit.*, p. 16.

19 Myriam Revault d'Allonnes, 2008, *L'Homme compassionnel*, Paris, Seuil.

20 Cité par Martha Nussbaum, 1995, « Les émotions comme jugements de valeur », *op. cit.*, p. 19-32.

substituer au *sujet contrôlant* un *sujet poreux* davantage sensible à la vulnérabilité d'autrui. Or cela suppose de déconstruire les représentations relatives à l'homme vrai comme homme fort afin de libérer le jugement que l'on porte sur certaines émotions dont la pitié qui se trouve, selon Nussbaum, au cœur de l'espace démocratique comme espace de « partage des voix²¹ » et de partage des émotions.

Retour à Rousseau : exercer l'imagination empathique

C'est à la faveur d'une relecture du livre IV de *l'Émile ou de l'éducation* de Rousseau que Nussbaum opère un nouage entre vulnérabilité, imagination et pitié. Et c'est en fonction de ce nouage conceptuel que seront repérés et développés les contenus pédagogiques d'une éducation pour la démocratie. Rappelons à ce propos que le livre IV correspond à la seconde naissance d'Émile : après sa naissance à la nature, Émile naît au monde et aux autres. Or, cette seconde naissance est à la fois riche de promesses – comme celle de l'amour pour autrui – et grosse de menaces – comme celle de la dégénérescence de l'amour de soi en amour propre. Et tout l'enjeu de l'éducation sera non pas tant d'annihiler les émotions que de les accompagner dans un sens favorable à la constitution d'une communauté d'égaux et égaux qui repose sur nos misères communes. Ainsi Rousseau écrit-il : « C'est la faiblesse de l'homme qui le rend sociable : ce sont nos misères communes qui portent nos cœurs à l'humanité, nous ne lui devrions rien si nous n'étions pas hommes. Tout attachement est signe d'insuffisance : si chacun de nous n'avait nul besoin des autres il ne songerait guère à s'unir à eux²². » La vulnérabilité se trouve ainsi réévaluée et réhaussée comme représentation d'une condition humaine fragile immergée dans un monde composé d'autres êtres fragiles.

Qu'est-ce qu'en effet un·e être vulnérable ? C'est un·e individu·e qui, dans le passé, a subi ou qui pourra, dans l'avenir, subir un événement défavorable eu égard à ce qu'Aristote appelle la contingence des futurs. Autrement dit, un·e être vulnérable dépend de choses qui ne dépendent pas de lui ni d'elle et sur lesquelles il ou elle n'a pas tout pouvoir. En ce sens la vulnérabilité fait de chacun·e de nous des êtres fragiles soumis aux « catastrophes de l'existence²³ ». De ce point de vue, se représenter les autres êtres, ainsi que soi-même, comme fragiles, doit amener chacun·e d'entre nous à s'interroger sur ses choix éthiques et sur les conséquences de son action. C'est la raison pour laquelle, selon Nussbaum, « on peut donc voir combien il est important que les enfants apprennent au contraire à apprécier pleinement la manière dont la faiblesse humaine commune est expérimentée dans un large ensemble de circonstances

21 Jean-Luc Nancy, 1996, *Le Partage des voix*, Paris, Galilée.

22 Jean-Jacques Rousseau, 1995, *Émile ou de l'éducation*, Paris, Folio.

23 Pierre Zaoui, 2010, *La Traversée des catastrophes*, Paris, Seuil.

sociales²⁴ ». En suivant les analyses de Rousseau, le pédagogue doit ainsi combattre, autant que faire se peut, « le désir narcissique de domination²⁵ » en apprenant à l'élève à s'identifier au sort des autres et, par là même, « à ressentir vivement leurs souffrances par l'imagination²⁶ ». En effet, selon Rousseau, et en suivant les analyses importantes que lui consacre Jacques Derrida, l'imagination est une faculté de « supplément²⁷ » dans la mesure où elle nous met en présence d'une « non-présence²⁸ ». Dit autrement, notre imagination, à condition d'être bien orientée par l'éducateur, élargit notre monde perceptif et sensitif en opérant une liaison entre le *temps* et *l'autre*. Comme remarqué précédemment, c'est parce que nous avons vécu – sur un mode temporel passé – ou que nous allons vivre – sur un mode temporel futur – une situation de vulnérabilité similaire à la nôtre que nous sommes alors en mesure, *via* l'imagination, de nous identifier à autrui. Ainsi, le principal moyen nous permettant de nous identifier au sort d'autrui est de nous transporter hors de nous-mêmes, de nous arracher à notre sphère égotiste et égoïste car « nul ne devient sensible que quand son imagination s'anime et commence à le transporter hors de lui²⁹ ».

Or ce transport hors de soi *via* l'imagination empathique semble se limiter au genre humain car, comme le remarque Rousseau, notre sensibilité naturelle est recouverte d'un voile de sensibilité endurcie. Cette tension entre deux régimes de sensibilité est repérée par Rousseau. D'un côté l'imagination est susceptible de nous mettre en présence de l'animal souffrant : « En effet, comment nous laissons-nous émouvoir à la pitié, si ce n'est en nous transportant hors de nous-même et nous identifiant avec l'animal souffrant, en quittant, pour ainsi dire, notre être, pour prendre le sien³⁰ ? » Mais, d'un autre côté, écrit Rousseau, « on ne plaint guère un cheval de charretier dans son écurie, parce qu'on ne présume pas qu'en mangeant son foin il songe aux coups qu'il a reçus et aux fatigues qui l'attendent³¹ ».

Cette contradiction peut être levée à condition de distinguer deux régimes de sensibilité : une *sensibilité commune* aux hommes et aux animaux, d'une part, et une *sensibilité endurcie* qui naît par habitude de voir les autres êtres humains souffrir, d'autre part. Autrement dit, et comme

24 Martha Nussbaum, 1995, « Les émotions comme jugements de valeur », *op. cit.*, p. 54.

25 *Ibid.*

26 *Ibid.*, p. 55.

27 Jacques Derrida, 1957, *De la grammatologie*, Paris, Minuit.

28 *Ibid.*, p. 270.

29 *Ibid.*, p. 272.

30 *Ibid.*

31 *Ibid.*, p. 271.

le note là encore Rousseau, notre sensibilité est bornée par notre commerce avec les autres êtres humains qui relègue à un second plan notre « sympathie »³² à l'égard des animaux.

Un cas appliqué : *Anima*

C'est dans cette perspective d'un élargissement de notre spectre émotionnel qu'en ma qualité de professeur de philosophie, j'ai expérimenté un cas pratique auprès des élèves de terminale spécialité « humanités, littérature, philosophie ». Rappelons à ce propos que cette spécialité s'inscrit dans la réforme du baccalauréat mis en œuvre en 2021 et qu'elle se caractérise par un partage des enseignements entre la littérature et la philosophie afin de permettre aux élèves de « réfléchir sur les questions contemporaines dans une perspective élargie³³ ». Cet enseignement s'organise en deux notions, chacune d'elles étant à son tour composée de trois entrées. Et c'est à l'intérieur de la notion « L'humain en question » et de l'entrée « Histoire et violence » que j'ai invité les élèves à une lecture sélective du roman *Anima*, écrit par le dramaturge libanais Wajdi Mouawad en 2012. Si j'ai fait le choix d'étudier en philosophie un texte littéraire c'est, dans le sillage de Nussbaum, afin de former les élèves ce qu'elle appelle l'imagination narrative, c'est-à-dire à la capacité, par la lecture des romans, à « imaginer des vies aux antipodes des siennes³⁴ ». De ce point de vue, l'imagination narrative occupe une place décisive au sein des démocraties comprises comme double partage des voix et des émotions. En effet, pour Nussbaum, les romans suscitent et provoquent chez le lecteur une propension à se montrer attentif à la complexité de la vie et l'invitent par là à un plus grand respect des valeurs démocratiques. L'acte de lire revêt par là-même une valeur éthique décisive parce qu'il exige à la fois une immersion et une conversion critiques : l'on confronte sa lecture à sa propre expérience et on la compare également aux expériences des autres. En ce sens, la littérature romanesque *forme* la dimension à travers laquelle l'idée du « cogito fêlé³⁵ » de Gilles Deleuze prend toute sa valeur : ce que je suis n'a de portée effective et de signification éthique que si j'accepte de me laisser traverser, transpercer et toucher par la rencontre avec un évènement qui ne fait pas immédiatement sens. Le roman constitue ce que Cora Diamond appelle, dans une discussion serrée et critique de Nussbaum, une « aventure³⁶ » au sens où le lecteur ou la lectrice

32 Jacques Derrida, Élisabeth Roudinesco, 2001, *De quoi demain...*, Paris, Champs Essais, p. 113.

33 Cf. Programme « Humanités, Littérature, Philosophie », *Bulletin Officiel* spécial n° 1, 22 janvier 2019, [<https://www.education.gouv.fr/bo/19/Special1/MENE1901578A.htm>].

34 Martha Nussbaum, 1995, *L'Art d'être juste*, trad. S. Chavel, Paris, Flammarion, « Climats », 2015.

35 Gilles Deleuze, 1968, *Différence et Répétition*, Paris, PUF, p. 117.

36 Cité par Sandra Laugier, 2017, « L'expérience de la lecture et l'éducation de soi », *Le Sujet dans la cité*, n° 8, p. 39-53.

est invité·e à opérer une « improvisation morale³⁷ » face à une situation qu'il ne connaît pas et qui « défamiliarise³⁸ » son rapport automatique et non questionné au réel. Ainsi la vertu de la littérature est de mettre la pensée en demeure de penser par le bousculement de ses schémas cognitifs et de ses cadres représentatifs à travers lesquels s'opère le jugement. L'aventure du roman doit ainsi permettre à l'élève de révolutionner son rapport au monde en l'amenant à critiquer ses représentations socialement intériorisées. Et il nous semble qu'un tel bousculement des cadres de la représentation est susceptible d'être opéré par le biais des émotions. Il s'agit, d'une part, de lui faire sentir une autre manière de sentir les choses et, d'autre part, de suspendre le jugement qu'il est naturellement enclin à porter sur ce sentir. Il faut donc procéder, en tant qu'enseignant, à une *neutralisation* du jugement et à une exploration des contenus émotionnels nouveaux susceptibles de réorienter son rapport au monde.

La lecture d'*Anima*³⁹ répond à ce double objectif eu égard au fait que ce roman présente l'originalité d'inverser les codes narratifs en faisant de l'être humain non plus une instance de narration mais un objet de dénotation. En effet le roman zoopoétique⁴⁰ de Mouawad – comme il le remarque d'ailleurs lui-même à propos des sources de sa création littéraire – s'inscrit de plain-pied dans l'entreprise de déconstruction du récit de l'humanité entrepris par Jacques Derrida tout au long de son œuvre où l'animal est une « question décisive⁴¹ » qui hante sa philosophie. L'animal constitue ainsi pour Derrida un « mot de guerre » à l'œuvre dans la déconstruction d'un récit de l'humanité qui s'est construit sur la violence faite à l'encontre cette altérité non humaine.

En donnant la parole aux animaux, *Anima* entend substituer à la limite ce que Derrida appelle la « limitrophie⁴² ». Ce point central appelle précision. L'humanité occidentale, de manière hégémonique mais non pas forcément homogène, s'est construite sur une ligne de partage stricte et étanche entre elle et l'animal : une limite. C'est-à-dire que l'homme – et nous maintenons délibérément une écriture genrée – a opéré une répartition entre lui et l'animal à travers le logos que celui-là possède et que celui-ci ne possède pas et qui en fait, selon l'expression d'Élisabeth

37 *Ibid.*

38 Victor Chklovski, 1965, « L'art comme procédé », in Tzvetan Todorov (dir.), *Théorie de la littérature. Textes de formalistes russes*, Paris, Seuil.

39 Wajdi Mouawad, 2012, *Anima*, Arles, Actes Sud.

40 Forgé par Jacques Derrida, ce néologisme a été repris et approfondi par Anne Simon et désigne la prise en compte de l'animal à travers des procédés narratifs qui font place à leurs mondes. Voir, à ce propos, l'ouvrage important d'Anne Simon, 2017, *Une bête entre les lignes. Essai de zoopoétique*, Marseille, Wildproject.

41 Jacques Derrida, Élisabeth Roudinesco, 2001, *De quoi demain..., op. cit.*, p. 113.

42 Jacques Derrida, 2006, *L'Animal que donc je suis*, Paris, Galilée, p. 51.

de Fontenay, un « alogai⁴³ ». Autrement dit, tous les animaux ont été ramenés, réduits à une seule et même détermination générique : l'Animal. Ainsi, comme le remarquera avec justesse Jacques Derrida, « les hommes seraient d'abord ces vivants qui se sont donné le mot pour parler d'une seule voix de l'animal et pour désigner en lui celui qui, seul, serait resté sans réponse, sans mot pour répondre⁴⁴ ». Il s'agit ainsi de percer cette langue humaine majoritaire pour donner à entendre des milliers d'autres langues qui brouillent et perturbent la limite.

À cet égard, tout l'enjeu de la littérature zoopoétique est de parler des animaux à partir d'autres voix que celle unique, homogène, souveraine et violente de l'homme. La littérature entend faire entendre ces voix animales multiples, ces voix de la différence que l'homme a tout fait pour étouffer par le langage logocentré. L'enjeu de la littérature se précise alors davantage : donner vie à une langue nouvelle, à des langues nouvelles, à des langues étrangères qui doivent nous permettre d'entendre et d'être *touché·e* par les animaux dont nous nous sommes coupé·es au motif qu'ils n'ont pas le *logos*. Si les hommes se sont passés le mot « animal » pour parler des animaux, Derrida et les écrivains zoopoétiques entendent au contraire interrompre cette tradition, cette transmission mortifère, en substituant à la limite la limitrophie. Si celle-là partage, départage, distribue et répartit de manière stricte et étanche les territoires humains et animaux, celle-ci, au contraire, complexifie la limite, la brouille, la plie, la nourrit, la franchit. Et ces franchisseurs, comme le dira avec force et intensité Deleuze, ce sont les démons, les écrivains-démons qui passent des pactes contre-nature avec les êtres de la nature. Ces pactes contre-nature, ces pactes hors cadre, Deleuze les appelle les « rencontres⁴⁵ » qui possèdent cette puissance de nous faire penser autrement et de nous amener à faire monde autrement.

Comment, de manière concrète, s'opèrent ces rencontres, ces « noces contre-nature⁴⁶ » qui brisent le cadre ontologique naturaliste⁴⁷ dans lequel l'occident a construit sa représentation de l'animal ? Comme nous l'avons dit en amont, en inversant les codes narratifs classiques : l'homme, comme instance de narration, devient un objet de dénotation regardé par les animaux. *Anima*, dès sa première scène, fait immédiatement basculer le lecteur du cadre ontologique naturaliste au cadre ontologique animiste où les animaux ont une « âme ».

Wahhch Debch, le personnage principal mais non central d'*Anima*, rentre chez lui et découvre sa femme, inanimée, couchée sur le sol, un couteau planté dans son ventre. « Le monde est immobile tant que les hommes se tiennent debout. C'est une loi innée, inscrite dans mes gènes.

43 Élisabeth de Fontenay, 2008, *Sans vouloir offenser le genre humain*, Paris, Albin Michel.

44 Jacques Derrida, 2006, *L'Animal que donc je suis*, op. cit., p. 43.

45 Gilles Deleuze, 2008, *Dialogues avec Claire Parnet*, Paris, Champs Essais, p. 51.

46 Gilles Deleuze, 1972, *Proust et les signes*, Paris, PUF, p. 25.

47 Philippe Descola, 2015, *Par-delà nature et culture*, Paris, Folio.

Voilà pourquoi ma frayeur a été grande lorsque je l'ai vu à quatre pattes, les mains à plat dans la flaque de son sang, penché vers la surface pour en boire la couleur⁴⁸. » Cette scène inaugurale, cette scène biblique de meurtre où une femme est tuée, violence originaire, est décrite par un chat. Et la scène suivante sera prise en charge par les oiseaux. Les trois premiers chapitres d'*Anima* – Bestiae Verae, Bestiae Fabulosae, Canis Lupus Lupus – font des animaux les « animateurs⁴⁹ » du récit. Seul le dernier chapitre sera repris en charge par le médecin coroner chargé de l'enquête, Aubert Chagnon. Les animaux vont, tour à tour, être des aides mais aussi des obstacles à la chasse à l'homme dans laquelle Wahhch va se perdre corps et âme pour y rejoindre le vortex sanglant de son histoire à la fois personnelle et universelle : Sabra et Chatila. Le meurtre de la femme croise celui des animaux. Et c'est la raison pour laquelle *Anima* veut faire entendre d'autres voix que celle de l'homme, des voix étrangères irréductibles aux représentations que nous nous faisons habituellement des animaux. Pour ce faire, Mouawad va opérer des déclinaisons stylistiques, syntaxiques et narratives permettant au lecteur de *sympathiser*, sur un mode émotionnel, avec les mondes animaux qui résonnent les uns avec les autres pour former une totalité polyphonique⁵⁰ en mouvement. Ce sont donc des voix non masculines qui parlent, des voix enfin délivrées de la représentation de l'homme fort comme être situés en dehors de la nature et maîtrisant celle-ci. *Anima*, par sa structure polyphonique, ouverte et infinie, aménage des rencontres entre les humains et les animaux afin de nous donner à sentir ce que nous ne sommes pas habitués à sentir et qui doit nous permettre de nous orienter différemment dans le monde.

J'ai donc soumis aux élèves la lecture d'un texte où c'est un singe qui prend en charge la parole et qui entre en scène :

Les humains sont seuls. Malgré la pluie, malgré les animaux, malgré les fleuves, les arbres et le ciel et malgré le feu. Les humains restent au seuil. Ils ont reçu la pure verticalité en présente, et pourtant ils vont, leur existence durant, courbés sous un invisible poids. Quelque chose les affaïsse. Il pleut : voilà qu'ils courent. Ils espèrent les dieux et cependant ne voient pas les yeux des bêtes tournés vers eux. Ils n'entendent pas notre silence qui les écoute. Enfermés dans leur raison, la plupart ne franchiront pas le pas de la déraison, sinon au prix d'une illumination qui les rendra

48 Wajdi Mouawad, 2012, *Anima*, op. cit., p. 7.

49 Sylvie Camet, 2016, « Animateur/animataire. Animalités lectrices/animalités narratrices dans *Anima* de Wajdi Mouawad », *Langues d'Anima. Écriture et histoire contemporaine dans l'œuvre de Wajdi Mouawad*, Paris, Classiques Garnier, p. 8194.

50 Pour ce qui concerne la structure narrative polyphonique d'*Anima*, nous nous permettons de renvoyer à notre article « Deleuze et Derrida dans *Anima* de Wajdi Mouawad : portée éthique et politique de la polyphonie animale », in *Les colloques Fabula/Livres de voix. Narrations pluralistes et démocratie*, [<https://doi.org/10.58282/colloques.8061>].

exsangues. Ils sont absorbés par ce qu'ils ont sous la main, et quand leurs mains sont vides, ils les posent sur leur visage et ils pleurent. Ils sont comme ça⁵¹.

Voici l'un des textes écrits par Julie G. C. :

Le regard taiseux et silencieux de l'animal est le reflet de notre propre existence, la solitude nous hante parce que l'homme est autocentré. La double rencontre du singe et de l'homme amène à une métamorphose, à une libération. Je me dis que l'un des plus grands pouvoirs dans le monde pourrait être l'observation. Saisir cette observation, cette attention que nous porte à l'animal mais que nous ne lui portons pas et qui doit mener à un surpassement de soi, de l'homme⁵².

Conclusion

Ce qui semble ressortir de ce texte de l'élève, c'est une nouvelle manière d'être-au-monde qui s'opère à la faveur d'une immersion émotionnelle et affective dans les mondes animaux. Le rapport à l'animal n'est pas filtré par des jugements ordonnés à des représentations pré-conçues. Au contraire, les émotions expérimentées à la lecture d'un roman zoopoétique se démarquent de la représentation socialement et historiquement intériorisée que nous nous faisons des animaux. Les émotions viennent ici déstabiliser nos cadres représentatifs en nous forçant à penser autrement. La pensée ne saurait donc commencer à penser par elle-même. Elle s'ancre au contraire dans le flux des émotions qui sont susceptibles de constituer une boussole éthique à travers laquelle s'affine en permanence le processus judiciaire. La formation aux émotions *via* les humanités littéraires et notamment zoopoétiques, constitue ainsi une nécessité et une urgence éthico-politique que chaque démocratie soucieuse d'elle-même se devrait de préserver, de maintenir, de garantir et de protéger afin d'enrayer la pente dangereuse dans laquelle le monde contemporain semble l'entraîner. Lire est peut-être l'affaire la plus sérieuse du monde car, sans cette aventure à la fois personnelle et publique, c'est tout l'édifice de partage des voix et des émotions qui est menacé de se déliter. Toutefois, et cela reste à méditer, les émotions ne sauraient constituer à elles seules cette boussole éthique dont les démocraties ont besoin. Elles doivent faire à leur tour, et en permanence, l'objet d'une approche critique et réflexive qui permettrait d'éviter d'en faire les alliés d'un rapport étriqué au monde.

51 Wajdi Mouawad, 2012, *Anima*, *op. cit.*, p. 127.

52 Je tenais à remercier Julie d'avoir autorisé la publication de son texte dans le cadre d'un travail de recherche.

Flaubert was a punk writer : une « éducation sentimentale punk » est-elle possible ?

Luc Robène et Solveig Serre

Luc Robène est historien, professeur à l'université de Bordeaux et membre de THALIM (UMR 7172). Ses recherches portent sur l'histoire de la culture et des pratiques culturelles en France et en Europe. Depuis 2014, il dirige avec Solveig Serre le projet de recherche PIND consacré à l'histoire de la scène punk en France depuis 1976 : [<http://pind.univ-tours.fr>].

Solveig Serre est historienne et musicologue, ancienne élève de l'École nationale des chartes (2001-2005), directrice de recherche au CNRS (CESR, UMR 7323). Depuis 2014, elle dirige avec Luc Robène le projet de recherche PIND consacré à l'histoire de la scène punk en France depuis 1976 : [<http://pind.univ-tours.fr>].

Résumé

Le punk constitue-t-il un cadre sensible pour vivre une « éducation sentimentale » ? Ce concept initiatique a-t-il même un sens au moment où la jeunesse punk, inscrite dans l'explosion du *No Future* (1977), semble se déprendre initialement de l'amour pour mieux maquiller ses rapports au monde ? Comment cette éducation, que d'aucunes pourraient imaginer relever d'un « ordre sentimental » imposé, peut-elle affleurer pour être discutée, contestée, dévoyée ou déconstruite au cœur des pratiques punk, en particulier de la création musicale, des chansons et des hymnes ? Pour Olivier Reboul, il n'y a pas d'éducation sans valeurs. Il s'agit donc de comprendre comment le punk, haut lieu de la subversion des codes établis, épice de la déconstruction des valeurs traditionnelles et de la bienséance, mais également territoire des expériences conduites aux marges des conventions sociales, a pu constituer ou constitue encore un cadre légitime, pertinent, sensible, heuristique, pour discuter de ce qui relève de « l'éducation sentimentale », à travers un travail sur le *corpus* des chansons punk, élargi aux formes de médiatisation et aux témoignages recueillis sur le terrain.

Mots-clés : amour, musique, punk, subversion, valeurs.

Flaubert Was a Punk Writer: Is a "Sentimental Punk Education" Possible?

Does punk provide a sensitive framework for a "sentimental education"? Is this initiatory concept even meaningful at a time when punk youth, in the wake of the explosion of No Future (1977), appears to be initially disenchanted with love in order to better camouflage its relationship with the world? Moreover, at the heart of punk practices, and in particular of musical creation, songs and anthems, emerges an education that some might imagine to be part of an imposed "sentimental order", to be discussed, contested, deviated from or deconstructed. In Olivier Reboul's view, there can be no education without values. Punk is a hotbed of subversion of established codes, an epicenter for the deconstruction of traditional values and decorum. Equally, it is the territory of experiments on the margins of social convention. It has provided, and still provides, a legitimate, relevant, sensitive and heuristic framework for discussing "sentimental education". This article analyzes this constitution through a study of the *corpus* of punk songs, extended to include forms of media coverage and testimonies gathered in the field.

Keywords: love, music, punk, values, subversion.

« We are the Romance behind the Screen. »
Johnny Rotten, 1977, *The Village Cry*, n° 6.

L'Éducation sentimentale de Flaubert est l'histoire d'une génération désabusée¹. C'est aussi un texte qui renouvelle profondément les règles narratives du roman et qui tend à la jeunesse le miroir déformant de possibles à conquérir dans un monde incertain². Ces deux traits littéraires manifestent une prise de conscience qui résonne, à plus d'un siècle de distance, avec le punk. Celui-ci *est* le roman subversif de la « bof génération » – celle qui s'ennuie et végète au creux des années 1970³ avant de trouver dans l'énergie de la rupture et de la réécriture alternative du monde une façon d'inventer son destin en transformant sa désespérance en lignes de vie. Insolent, inventif, subversif et radical dans sa musicalité, sa créativité, sa poésie, ses corporités, son esthétique, ses expressions, son activisme et ses fulgurances médiatiques, le punk devient le bréviaire des jeunesses qui refusent la morosité ambiante et l'immobilisme de la société contemporaine enlisée dans les crises économiques, politiques et sociales. Progressivement,

1 Gustave Flaubert, 1869, *L'Éducation sentimentale. Roman d'un jeune homme*, Paris, Michel Lévy frères.

2 Pierre Bourdieu, 1992, *Les Règles de l'art. Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Seuil. Bourdieu interprète le formalisme de Gustave Flaubert comme le moyen de sublimer, par l'esthétique littéraire, la violence déniée du monde social.

3 Josette Alia, 1978, « La "bof" génération », *Le Nouvel Observateur*, n° 726.

l'absence de perspectives que subsume le slogan *No Future*⁴ se transforme en possibilités d'imaginer d'autres futurs, « nos futurs⁵ ». Ce qui ne semblait se réduire qu'à un cri de colère se mue en projet de (contre-)société.

À sa manière, le punk imprime durablement sa marque dans les esprits. Il éduque et façonne un être au monde singulier. La vision et les régimes de radicalité qui la portent⁶ sont à l'origine de bien des principes aux consonances nouvelles qui deviendront plus évidents au fur et à mesure que le punk acclimate la société à des visions nouvelles, du *Do it Yourself* (DIY) au féminisme radical en passant par les luttes pour l'environnement. C'est à cette relecture du social au prisme de la culture des marges que s'intéresse notre article, en privilégiant une entrée par la fabrique des sentiments. Le punk constitue-t-il un cadre sensible pour vivre une « éducation sentimentale » ? En quoi peut-il représenter une matrice pertinente pour appréhender et éclairer ce qui peut relever du rapport des êtres aux sentiments, à l'expérience de l'amour, à l'expérience de l'autre ? S'il n'y a pas d'« éducation sans valeurs⁷ », de quelles valeurs le punk peut-il se réclamer dans sa vision critique du monde ? Et comment peut-il impulser sa propre relecture des affects et forger un ensemble cohérent de sensibilités susceptible d'accompagner les jeunes dans leur apprentissage du monde ? Pour répondre à ces questions, il faut aller rechercher du côté des cadres – autant que le terme puisse avoir un sens dans ce contexte – qui façonnent une (contre-)culture commune et qui constituent des courroies de transmission de codes, de gestes, de manières de voir le monde, ce qui ressort de valeurs partagées, bien au-delà de ce qui s'échange et se discute au sein de petites tribus, du groupe de pairs ou du « groupe de musique ». La production artistique, les textes, chansons, poésies, la presse, les fanzines, les films, etc., constituent autant de sources disponibles pour étudier ce qui structure plus globalement cette grammaire subversive et qui l'arrime aux sentiments.

Une fêlure émancipatrice à la source de l'éducation sentimentale punk

Le thème de la rupture est omniprésent. Il s'inscrit dans le refus de ce qui est considéré comme établi et immuable, dans la quête de nouveaux possibles et dans le désir irrépressible de faire,

4 « *No Future* » est extrait du morceau « *God save the Queen* » par les Sex Pistols (UK, 1977), qui est devenu dans les faits un manifeste du punk.

5 Luc Robène et Solveig Serre (dir.), 2019, *Punk is not dead. Lexique franco-punk*, Paris, Nova.

6 Luc Robène et Solveig Serre, 2021, *On Stage/Backstage. Chroniques de nos recherches en terres punk*, Paris, Riveneuve.

7 Olivier Reboul, 1971, *La Philosophie de l'éducation* Paris, Presses universitaires de France ; 1992, *Les Valeurs de l'éducation*, Paris, Presses universitaires de France.

quelles qu'en soient les conditions – faire pour devenir « l'activiste », sinon l'artiste de son propre destin :

On comprenait pas tout, mais à nos âges tout explosait autour et on ne demandait qu'une chose, exploser avec. À chacun de nos souffles, on sentait les coups de poing, les coups de rangers, le pogo magnifique. Tout au fond de nos ventres vides, ça faisait mal et ça brûlait encore et c'était bon, et que tu viennes pas nous parler de carrière ou de retraite, on t'aurait balancé tout en bas dans la rivière⁸.

Bruno Caliciuri (aka Cali) décrit ainsi les étincelles de vie qui, au tournant des années 1970, embrasent son adolescence, alors que la découverte du punk l'introduit aux premiers émois amoureux et à l'insolente extase sonique qu'il poursuit de ses assiduités subversives en tant que chanteur du groupe Pénétration anale. L'articulation entre les émotions musicales et les turbulences sentimentales de l'adolescence est à ce point parfaite qu'il est difficile de les dissocier : « Je voulais me péter la voix. La raboter. La salir. La punir. [...]. Je pouvais hurler des heures comme un cochon saignant⁹. » L'énergie et l'inventivité subliment cette envie de vivre pleinement qui électrise les questionnements existentiels et sexuels : « On parlait tout le temps de ça. Les conversations tournaient toujours autour du même sujet : les filles [...]. On avait quinze ans quand même. Et rien, toujours rien qui venait [...]¹⁰. » Le punk devient une clef pour penser et agir, pour déconstruire l'immobilisme étouffant du quotidien, rompre enfin la distance à l'autre et tracer le chemin qui permet d'accéder au Graal sentimental : « C'était l'été, c'était Vernet et c'était doux. Je crois que j'étais en train de passer à côté de l'amour¹¹. »

Cette obsession adolescente se consume au creux de l'éducation sentimentale punk car le mouvement offre soudainement à cette jeunesse une arme redoutable : « faire un groupe ». Non que l'idée soit nouvelle, puisque depuis les années 1950 le rock a pu constituer le segment central des cultures adolescentes. Mais la force du punk et sa capacité à capter cette jeunesse relèvent d'un changement de paradigme, faire un groupe avec rien : « On avait décidé de monter un groupe, peut-être au fond de nous depuis toujours¹². » Ce groupe, ce sera Pénétration anale. Aux yeux des adolescent·es, le patronyme est suffisamment ancré dans la provocation, telle qu'ils et elles se la représentent (indécence, tabous sexuels, jeux interdits, pornographie) et qu'ils se la fantasment – le classement X des films et des productions livresques est contemporain de l'explosion punk (1975) –, pour constituer un bon compromis subversif et libertaire. Pénétration anale illustre cette jouissive manière de rompre avec les convenances et

8 Cali, 2019, *Cavale ça veut dire s'échapper*, Paris, Le Cherche Midi, p. 72.

9 *Ibid.*, p. 13.

10 *Ibid.*, p. 16.

11 *Ibid.*, p. 23.

12 *Ibid.*, p. 66.

de les malmenés en mots, en musique, en actes, non sans que les thèmes choisis pour les textes des morceaux ne constituent le support incessant de questionnements existentiels plus profonds.

Car loin de se réduire à l'émotion de l'instant, le punk s'ancre dans le quotidien, valorise des attitudes, une esthétique, et s'avive à son tour de codes, de principes et de règles qui structurent le rêve et lui donnent forme. L'adoption de valeurs communes renvoie aussi à la geste de héros idéalisés et érigés en modèles. Ces figures tutélaires du punk donnent corps à une pensée qui tient lieu d'éducation sensible au creux de laquelle se nichent, avant tout, l'amitié indéfectible et ses traits saillants, fidélité, sacrifice, droiture : « “Un groupe c'est un groupe” j'ai dit ça parce que je le pensais. Si on quitte un groupe c'est comme si on laisse ses camarades se faire tuer dans la tranchée. Fernand ne riait plus du tout. Joe Strummer¹³ n'a jamais quitté son groupe. T'as vu ses yeux ? Joe Strummer dans ses yeux, on le voit, on voit tout. Il pourrait mourir pour son groupe¹⁴. » Il existe des héros pour avancer, des valeurs que l'on construit au cœur d'un imaginaire transcendé par l'éclat des guitares : un punk ça ne fait pas ceci ou cela. Ce panthéon a ses figures positives comme Strummer, mais également ses héros plus torturés à l'image de « Johnny le pourri ». Johnny Rotten¹⁵ a provoqué la fin des Sex Pistols et devient capable – dans l'imaginaire adolescent – des pires avanies, des trahisons qui brisent une amitié et fracassent une relation amoureuse : « Johnny Rotten est un serpent : tu as le dos tourné il te pique ta copine¹⁶. »

L'expérience sentimentale au prisme de la subversion

Le punk incarne cette « fêlure émancipatrice » qu'évoque également le plasticien Christophe Massé dans ses mémoires de jeunesse punk¹⁷. Massé décrit cette force sidérante du punk qui inspire une jeunesse soudainement investie du pouvoir d'agir et d'inventer un univers sensible sublimé par la radicalité des textes et des sons. Au creux des années 1970, l'auteur suit ses parents et sa famille en vacances, en compagnie d'une jeune Anglaise accueillie au sein du foyer. Une blague potache qu'il réalise avec la complicité de son père devient le déclencheur, sinon le révélateur, d'un accomplissement plus profond qui oriente une vie entière d'artiste rétif à toute forme consensuelle esthétique et artistique :

13 Joe Strummer (John Graham Mellor) (1952-2002), leader et chanteur-guitariste charismatique du groupe punk anglais The Clash.

14 Cali, 2019, *Cavale ça veut dire s'échapper*, op. cit. (p. 74).

15 Johnny Rotten (John Lydon, né en 1956) fut le leader des Sex Pistols, groupe punk anglais, de 1975 à 1978.

16 Cali, 2019, *Cavale ça veut dire s'échapper*, op. cit. (p. 74).

17 Christophe Massé, 2016, « Des origines de la grotte punk, de la conservation de l'os à l'errance des sentiments », *Volume !*, n° 13(1), p. 179-184, [<https://doi.org/10.4000/volume.5125>].

Nous nous suivions dans deux voitures [...]. À un moment donné ma mère qui conduisait doubla et avec mon père nous sortîmes de concert nos culs par la fenêtre. L'onde de choc fut assez terrible [...]; ma tante et ma cousine étaient ulcérées, la jeune Anglaise ne cachait pas sa joie. Pendant quelques jours nous fîmes connaissance et quelques bêtises supplémentaires. L'Anglaise m'appelait punk ou punky. Elle me raconta qu'à Londres, des tas de types dans des accoutrements incroyables commençaient à se balader dans les rues, qu'ils portaient les cheveux dressés sur la tête, rehaussés de couleurs vives¹⁸ [...].

Tout comme Cali, renvoyé du lycée parce que son groupe Pénétration anale, invité à jouer à la fête annuelle du lycée, a osé conspuer non seulement le proviseur, mais aussi la personnalité qui a donné son nom à leur établissement (« J'encule le protale, j'encule Charles Renouvier »), Massé trouve dans le punk le véhicule d'une émancipation qui deviendra une force et une marque de fabrique. Le rapport conflictuel à l'autorité rassemble et soude un collectif. L'évidence du groupe punk relève pour Massé d'une émotion partagée qui s'accompagne d'une reconnaissance de la différence et de l'autre qui est, tout comme lui, « différent¹⁹. » L'éducation sentimentale s'avive de la découverte d'une grammaire subversive. La rencontre est bien évidemment illuminée par l'épisode du renvoi de l'institution, appréhendé comme un rite de passage²⁰ : « C'est avec la Gigue et quelque temps avant de nous faire renvoyer définitivement du collège que j'ai partagé mes premiers émois pour la musique²¹. » Le groupe « The Que Dalles » (les moins que rien), formé dans l'urgence absolue de « faire quelque chose », constitue ici le dispositif qui rassemble les adolescents au cœur d'amitiés créatives et émancipatrices : « The Que Dalles n'était rien du tout. Un trio. La Veuve nous avait rejoints parce qu'il avait trouvé une basse et un petit ampli [...]. Papi avait une batterie chez lui [...]. Nous nous retrouvions pour lâcher tout ce que nous avons en nous et je beuglais les paroles de chansons que j'écrivais [...]²². » En réalité, ce « rien du tout », qui traduit précisément ce que le punk a toujours voulu considérer comme la base de ses positionnements, une modestie et une autodérision assumée, constitue le grand tout de la vie qui ouvre de nouveaux chemins.

Ce renversement est d'autant plus remarquable qu'il dépasse le stade du groupe de copains dans la cave pour devenir l'objet d'un partage plus massif. Le premier festival punk de l'histoire, à Mont-de-Marsan, incarne ce moment fondateur pour toute une génération. Lors des deux éditions, en 1976 et 1977, les jeunes punk du monde occidental convergent vers une

18 *Ibid.*, p. 179.

19 Référence implicite au morceau « Différent », du groupe punk bordelais Strychnine, sur l'album « Je veux », 1981, AZ.

20 Arnold Van Genep, 1909, *Les Rites de passage. Étude systématique des rites*, Paris, Émile Nourry.

21 Christophe Massé, 2016, « Des origines de la grotte punk, de la conservation de l'os à l'errance des sentiments », art. cit., p.181.

22 *Ibid.*, p. 181.

expérience nouvelle afin de vibrer aux sons de ce que la presse spécialisée appelle encore pudiquement « la nouvelle musique²³ ». Cette nouveauté marque les esprits, comme le montrent les commentaires des hommes de télévision sidérés par ces jeunes garçons et filles qui se coupent les cheveux à la va-vite, les colorent, se percent les joues d'épingles à nourrice, trouvent leurs vêtements ou les portent à l'envers, crachent sur les groupes et montrent leurs fesses²⁴ ! De jeunes lycéens nous ont laissé un témoignage haut en couleurs dans le fanzine *L'Écho des sauvages*²⁵, spécialement créé pour l'occasion. Au creux des années 1970, leur *road trip* punk donne une idée de l'immense appel d'air et de l'électrochoc culturel et axiologique qu'incarne le festival : « C'est bien là, il n'y a qu'à voir les dégaines de rockers qui traînent... Heureusement que ma mère ne voit pas ça ! et qu'elle n'entend pas le boucan qui sort des arènes [...] on retrouve quelques potes de lycée [...] il y a plein d'Espagnols et des Anglais [...] on entre dans l'enceinte du premier festival punk rock européen²⁶. » Vue de l'intérieur, l'aventure est jouissive : les lycéens ne cessent de louer l'excitation, la nouveauté et l'absence de limites qu'incarne la participation au festival, lieu de rencontre et d'échange. Leur fanzine rend compte de la force du changement que traduit le basculement des esthétiques : les codes de la publicité sont détournés pour produire un objet littéraire absolument neuf capable de traduire les nouvelles passions. Le support bricolé s'approprie également les codes du roman-photo qu'il déconstruit et revisite comme pour le questionner l'horizon de la relation amoureuse. Il détourne ainsi la tension sentimentale des récits à l'eau de rose en vogue dans les magazines populaires de l'époque et déjoue les attentes du lecteur en proposant un pastiche subversif vantant les mérites du punk, de la défonce et du sexe : « Premier personnage – *Je vous ai rapporté un disque 33 tours de musique punk.* Deuxième personnage – *T'as quand même pas été à Mont-de-Marsan ce week-end ? Hein ? ! Tu déconnes j'espère.* Troisième personnage – *Quel branleur ce Bébert ! toujours le mot pour rire !* Quatrième personnage – *Et tu as pris de la drogue toi aussi ? Et tu as bu de l'alcool ? Comment sont les femmes punk ? Tout ça est vraiment excitant. Mmm²⁷ ... »*

23 Luc Robène et Solveig Serre, 2016, « Le punk est mort. Vive le punk ! La construction médiatique de l'âge d'or du punk dans la presse musicale spécialisée en France », *Le Temps des médias*, n° 13, p. 124-138, [<https://doi.org/10.3917/tdm.027.0124>] ; Luc Robène, Solveig Serre, 2016, « À l'heure du punk ! Quand la presse musicale française s'emparait de la nouveauté (1976-1978) », *Raisons politiques*, n° 62, p. 83-99, [<https://doi.org/10.3917/rai.062.0083>].

24 Gérard Holtz, 1977, « Les punks anglais », reportage Claude Gagnaire, *Antenne 2 Le Journal de 20h*, [<https://www.ina.fr/video/CAB7700904001>].

25 *L'Écho des sauvages*, 1976-1977, Mont-de-Marsan.

26 *Ibid.*, p. 10.

27 *Ibid.*, p. 8.

Une éducation sentimentale à l'envers

L'aventure punk ne tarde pas à attirer l'attention des parents, que cette éducation sentimentale à l'envers effraie. En 1976, un témoignage éloquent est publié dans les colonnes de *L'Humanité dimanche*, celui d'une mère (Le Havre) très inquiète du devenir de ses enfants qui sont en train de devenir punk : « Ayant quatre enfants (trois garçons, une fille) et les garçons dix-huit, seize et quinze ans devenant de plus en plus PUNK – avec leurs petits amis – je me demande ce que cela veut dire, et d'où cela vient ? Y a-t-il lieu de s'inquiéter ? [...] Y a-t-il ou non danger²⁸ ? » Parmi les postures rebelles qui inquiètent la société conservatrice, le refus du « beau » constitue la première forme de transgression. Ce sentiment se manifeste tout d'abord dans ce qui peut être perçu comme un travestissement de l'esthétique classique : vêtements déchirés et floqués, arborés avec fierté par les filles et les garçons, port des épingles à nourrice comme nouvel emblème de l'accomplissement personnel dans un monde à raccommoder. L'hypersexualisation de la vêtue (bas résille déchirés et latex, tenues provocantes assumées par les filles) est également une tendance particulièrement prégnante qui achève de choquer la société conservatrice²⁹. Par ailleurs, le punk se nourrit de l'appétence pour une esthétique urbaine de la déglingue (avant d'être celle de la défonce) : il valorise les rebuts, les déchets, les égouts, le plastique, le polystyrène, le bitume, tout en faisant de ces « objets » à la fois le fond de la toile punk, mais aussi son horizon comme « absence d'horizon », ou tout au moins comme la manifestation d'un refus face à un futur qui s'impose et que l'on rejette³⁰. Le syndrome d'une jeunesse perdue se nourrit enfin des représentations qui font du punk un mouvement violent. Le festival de Mont-de-Marsan bénéficie d'une presse dont l'étude révèle ces tensions et ces peurs : les festivaliers et festivalières y sont décrits comme des hordes barbares, délinquantes et droguées, vaguement efféminés, lesbiennes ou homosexuelles. La sidération s'enracine sans doute de manière plus profonde encore dans l'incompréhension face aux comportements dont le sens repose sur l'inversion absolue : les punks, lorsqu'ils sont contents, jettent des bouteilles de bière et crachent sur les musicien·nes au lieu d'applaudir sagement³¹.

Loin d'être un détail, la contestation d'attitudes jugées déviantes traduit à plus grande échelle l'autre peur : l'inversion des rôles, du masculin et du féminin. Car dans ce mouvement de révolte la rupture n'est jamais tant violente que lorsque les filles outrepassent la place que la

28 *L'Humanité dimanche*, cité dans Patrick Eudeline, 1977, *L'Aventure punk*, Paris, Grasset, p. 9.

29 Luc Robène, Solveig Serre, 2020, « Le punk, un “mauvais genre” ? », in Anne Castaing et Fanny Lignon (dir.) *Travestissements. Performances culturelles du genre*, Aix-en-Provence, Presses universitaires de Provence, p. 155-174.

30 Marie Roué et Gêrôme Guibert, 2016, « Punkitude et vie quotidienne dans le Paris de la fin des années 1970 », Entretien avec Marie Roué par Gêrôme Guibert, *Volume !*, n° 13(1), p. 149, [<https://doi.org/10.4000/volume.5087>].

31 *Sud-Ouest*, 8 août 1977.

société a construite au sein du foyer, dans la « quiétude du clos, de l'immobile, du silence³² » : ce ne sont plus des filles, ce sont des punks³³. L'ensemble s'avive d'un langage de la provocation porté par une forme d'autodérision poussée à l'extrême. On se joue textuellement et poétiquement des grossièretés d'un monde dans lequel les filles sont des « salopes » et les garçons des « sales merdes ». De Métal Urbain, groupe emblématique parisien des années 1970 (« Crève salope ») jusqu'à Reich Orgasm (« Salope », 1981) en passant par Oberkampf (le « Salope » qui conclut la reprise de « Poupée de cire, poupée de son » de France Gall, Paris, 1982), la violence des mots est une adresse subversive largement partagée par la scène punk qui semble ainsi tordre définitivement le cou aux attermoissements de la vague hippie et aux espoirs déçus du *Peace and Love*. Cette posture reflète l'esprit d'un temps punk au cœur duquel la contestation de l'ordre établi, la subversion des structures sociales, du conservatisme bourgeois et du patriarcat, rassemble les jeunesses punk et sert sinon de cadre, de langage commun, d'affichage, provoquant et rassembleur, et rassembleur parce que provoquant.

La rue comme cadre de l'éducation sentimentale

Dans son autobiographie, le chanteur de Strychnine, Christian Lissarrague, revient longuement sur sa jeunesse marquée par le punk et sur les relations amicales, sentimentales et amoureuses nées de cette urgence. L'une des caractéristiques du récit est l'importance de la rue comme cadre de l'éducation sentimentale et comme creuset urbain des amours heureuses ou des amours perdues : « Pour nous le rock se passe ici, dans nos rues, dans nos bars, avec nos potes et nos copines : C'est dans l'air que je respire, rampe le long des trottoirs de ma ville » (Strychnine, « Ragnagna »)³⁴. Strychnine avait largement décrit dans son répertoire cet univers macadamique au prisme d'une revendication en forme de slogan – « La rue est à nous » –, non sans y associer la fabrique de l'amour au moment où la jeunesse est en recherche de nouveaux repères, de nouveaux espaces et de nouvelles formes d'expression³⁵. Le thème est encore plus explicite dans « Amours dehors » qui exprime le besoin de trouver un lieu pour s'aimer³⁶ et expérimenter une relation en échappant au regard d'une société pesante et normalisante. Émerge en creux le portrait d'une génération punk qui, sans autre ressource que la rue, trouve finalement dans ce bonheur précaire, arraché au quotidien à force d'imagination, un sens à son

32 Michelle Perrot, 1998, *Femmes, les silences de l'histoire*, Paris, Flammarion.

33 Gérard Holtz, 1977, « Les punks anglais », reportage Claude Gagnaire, *op. cit.*

34 Kick, 2022, *Mémoires d'un égaré volontaire*, Bordeaux, Les Éditions Relatives, p. 74.

35 Strychnine, 1979, « La rue est à nous », Album *Jeux cruels*, AZ.

36 Bien des années plus tard, en 2009, lors de la reformation du groupe, le journaliste Patrick Scarzello (*Sud-Ouest*) relève la récurrence de cette thématique. Entretien du groupe Strychnine, Kick (Christian Lissarrague), Boubou (Jean-Claude Bourchenin), Luc (Luc Robène), réalisé à Bordeaux par Patrick Scarzello, 2009.

existence³⁷. C'est l'un des traits saisissant du punk que d'offrir à une partie de la jeunesse un cadre structurant singulier qui déroule les espaces de la ville entre quais de gare, parkings, squats, caves et locaux de répétitions plus ou moins salubres, macadam, trottoirs et appartements miteux³⁸. L'enracinement des amours dans une forme de périple urbain tient à la fois au capital économique modeste des punks, à leur idéalisation de l'urbain et de la déglingue, de l'autosuffisance et de l'autonomie ainsi qu'aux possibilités innombrables que ces espaces offrent à une jeunesse qui trouve dans ces recours à l'éphémère et souvent à l'interdit la possibilité de s'autonomiser, de rencontrer singulièrement l'autre et de vivre pleinement sa vie : « Je ne veux faire que ce que je veux/Je ne veux jouer qu'à mes propres jeux/Et je veux pouvoir – avoir tout ce dont j'ai envie/Je veux du vent, du bruit/Et j'aurai tout ce que je veux/Parce que je le veux³⁹. »

Éric Buffard a laissé un témoignage évocateur des vies qui traversent le monde des marges dans les années 1980-1990 à Bordeaux⁴⁰. L'auteur décrit le quotidien d'une petite bande de punks qui gravitent dans l'orbite de la scène punk locale et du groupe bordelais Camera Silens. Les expériences de vie soigneusement documentées, les échanges entre pairs permettent d'appréhender la richesse et les contrastes d'un cadre à la fois structurant et déstructurant en matière de relations amoureuses. Car l'amour surgit régulièrement en contrepoint d'un quotidien marqué par le choix d'existences difficiles, les disparitions, la maladie, les épreuves, la violence, la soudaineté de la rencontre : au détour d'une bagarre, au comptoir, « une fille m'est tombée dessus. Parfum lourd. Cheveux longs très noirs, un sourire de gentille sorcière [...]. Une langue dans ma bouche [...]. Elle plante son regard dans le mien. Tu partiras pas. Tu restes avec moi⁴¹. » Le quotidien punk, libre de toute astreinte, fait naître l'aventure, enchaîne les sentiments, les déboires aussi : « X. Défoncé ne quitte jamais sa poche de colle. Deux jours auparavant il était en train de baiser avec une fille sur un clic-clac, quand sa partenaire est tombée, l'entraînant dans sa chute. Le malheureux est tombé sur sa queue en érection. [...] Désormais il porte un pantalon ample à petits carreaux jaunes et noirs du plus bel effet⁴². »

37 Strychnine, 1981, « Amours dehors », Album *Je veux*, AZ.

38 Strychnine, 1979, « Ville sale », Album *Jeux cruels*, AZ.

39 Strychnine, 1981, « Je veux », *op.cit.*

40 Éric Buffard, 2023, *Il n'a jamais fait aussi beau*, Orthez, Éric Buffard.

41 *Ibid.* p. 8.

42 *Ibid.* p. 11.

De l'éducation à l'apprentissage sentimental

La vie rêvée des punks n'a d'impérissable que l'imaginaire qui l'accompagne et tend à la sublimer. Le quotidien se charge de régler le versant plus sombre de l'aventure collective : la maladie, l'hépatite C, le sida, la mort. Et pourtant la relation sentimentale et l'apprentissage de l'amour, sous toutes ses formes, avec ses forces et ses violences, demeure une assise fondamentale du punk qui puise dans le désir de l'autre, dans le désir d'être et de savoir, dans la rage de faire et de paraître, l'énergie même de la rébellion et l'appétit de vivre autrement.

Le *corpus* offre une base solide pour explorer le jouissif jeu subversif avec les codes, les tabous ou les interdits qui savent aussi composer avec les désirs d'émancipation et l'émancipation des désirs. C'est dans la manière même d'affronter les épreuves de la relation et d'oser interroger la sexualité qu'il faut tout d'abord situer l'apport d'un mouvement tout à la fois déconstructeur et libérateur. Les Bordelais de Strychnine abordent ainsi frontalement des thèmes comme la prostitution masculine (« Pas besoin d'être un homme »), les rapports femmes-hommes marquées par la domination, la force des sentiments ou la perte de contrôle et qui ouvrent sur la violence des relations (« Fantômes », « Obsession », « Jeux cruels »). Mais la vérité du groupe n'est jamais aussi puissante que dans l'aveu d'une faille et du besoin de l'autre, d'une autre – celle qui sait, et qui devient potentiellement la personne qui règle le jeu subtil des relations amoureuses et des jeux sexuels. « La leçon⁴³ » s'offre ainsi comme l'épure des rêves adolescents transcendés par la poésie punk – un renversement dans lequel le rapport amoureux devient l'occasion d'un apprentissage qui assujettit le désir du garçon au bon vouloir d'une compagne plus âgée ou plus expérimentée. Si la plénitude amoureuse s'inscrit ici dans la jouissance et les plaisirs de la chair sous l'angle de la « première fois », c'est bien dans cette initiation orchestrée par une femme qui détient le savoir et le pouvoir que se niche la dimension subversive du texte : « Dans ta forêt je suis perdu/Toi. Apprends-moi, apprend-moi ! » Groupe phare de la scène punk – essentiellement masculine – Strychnine prend ainsi à contrepied la figure de l'homme viril qui mène la relation à sa guise et impose sa toute-puissance amoureuse.

Le cinéma joue également un rôle important dans la représentation déconstructionniste qui permettait d'imposer une déclinaison des rapports sociaux et sentimentaux en rupture avec la symbolique du pouvoir, du patriarcat et plus généralement avec la vision d'une société faite par et pour les hommes. Dans *La Brune et Moi*⁴⁴ de Philippe Puicouyoul, Les Lou's, un des premiers groupes féminins de scène punk française, prennent en main cette révolution des représentations qui place désormais des filles en position de prendre d'assaut la scène (métaphoriquement la vie sociale et amoureuse) et de décider de leur avenir. Les Lou's assument ce rôle en incarnant ce sens du changement à la ville (elles tournent en France et en Europe) comme au cinéma :

43 Strychnine, 1981, « la leçon », album *Je veux*, AZ.

44 Philippe Puicouyoul, 1979, *La Brune et Moi*, France.

« Quatre filles sûres d’elles, pas froid aux yeux, sonorité grêle et un morceau furieux BORN TO FORNIFICATE⁴⁵. » Ce qui constitue la rupture est précisément ce jeu sur les oppositions entre le pouvoir des hommes et le pouvoir des femmes, l’*establishment* et le *mainstream*, les structures sociales et la déconstruction de ces mêmes statuts, les destins sociaux de sexe et l’émancipation. Symboliquement, l’auteur joue sur les troubles de la séduction assimilés aux troubles de la subversion⁴⁶ mise en musique et en mots par une punkette qui manipule avec ironie le paradoxe de la célébrité pour exiger de son amant banquier désormais soumis à ses désirs de devenir une « star punk ». Ce renversement constitue l’une des « leçons punk » les plus marquantes des années 1980. Il ouvre dans la décennie suivante le champ à une réflexion sur la violence des jours, et en particulier sur les violences faites aux femmes, en réinterrogeant ce qui fait désir et comment vivre ce désir⁴⁷.

Une politique des sentiments punk

Les années 1980-1990 ont constitué un moment marquant dans ce que la scène punk pouvait représenter en tant que matrice des postures et des comportements acceptables dans le cadre d’une lutte davantage politisée et menée contre les injustices sociales, les inégalités et les souffrances. Alors que la vie punk devient une aventure collective vécue au cœur des squats, des « orgas » et des circuits alternatifs au sein desquels s’élabore une économie de la débrouille et où chacun·e doit se préoccuper de l’autre, la scène punk contribue en retour à dénoncer, critiquer et déjouer ce qui participe des noirceurs de la vie, en particulier lorsque l’amour devient le socle de la violence : « Je t’aime Elsa.../Tu es belle comme l’amour/Tu es belle comme le jour/Tu es belle comme toujours/Tu es douce comme la mort/Tu es douce donne-moi ton corps/Tu es douce j’en veux encore/Mais tu es morte, je t’ai tué⁴⁸. » Bérurier Noir est le fer de lance de ce repositionnement qui s’exprime de manière variée dans la poésie punk de bien d’autres formations, des Sales Majestés aux Tagada Jones en passant par Camera Silens. En déconstruisant ce qui est vécu comme le carcan de relations amoureuses souvent associées aux échecs des générations précédentes et en le débarrassant de ses « oripeaux bourgeois », les punks projettent une lumière crue sur les institutions et les modèles d’éducation qui participent de/à la reproduction sociale – la famille, l’école, le travail, le couple. Ils participent à une prise

45 *L’Écho des sauvages*, op. cit., p. 26.

46 Retenons le commentaire du journaliste Thomas Brosset, lors du concert des Lou’s à Mont-de-marsan, troublé par ces filles qui prennent d’assaut « virilement » la scène : « Horrible ou sublime ? Chacune représentait la laideur et l’anti-féminité. Féministes ? je ne sais pas trop. Est-ce un combat qu’elles livrent ? Une chose est sûre ces filles-là ont trouvé le chemin de l’émancipation » (*Sud-Ouest*, 8 août 1977).

47 Luc Robène et Solveig Serre, 2018, « Le punk français rêve-t-il en rose ? », *Journal of Popular Romance Studies*, n° 7, [<https://www.jprrstudies.org/2018/10/le-punk-francais-reve-t-il-en-rose-by-luc-robene-and-solveig-serre/>].

48 Bérurier Noir, 1984, « Elsa je t’aime », Album *Macadam massacre*, Rock Radical Records.

de conscience nécessaire qui permet de voir ce qui était hier encore invisible : la violence, la domination masculine, l'homophobie, le viol. Cette éducation punk place sur un pied d'égalité les filles et les garçons au cœur du collectif imaginé – la bande des « agités » – et promeut une politique du désir au cœur de laquelle des relations émancipées sont fondées sur le respect de l'autre et sur le respect des désirs de l'autre.

La vision de cette scène bariolée, colorée et vivante ne saurait cependant être idéalisée. Dans son film *Tchao Pantin*⁴⁹, Claude Berry s'est appuyé sur les acteurs de la scène punk parisienne (Gogol Premier et la Horde notamment) pour reconstituer au plus près ce moment où, vêtus des mêmes cuirs cloutés, des mêmes rangers, des mêmes coupes peroxydées, les punks, filles et garçons se retrouvent au concert, boivent ensemble, alternent des moments de frénésies joyeuses, de pogos charnels ou de promiscuités amoureuses avec des moments de fulgurances plus ambigus, marqués par la violence des sentiments ou des passions. La violence, vécue et partagée, imaginée et fantasmée, symbolique et physique, constitue donc un élément important du répertoire punk. Elle est à la fois un prisme au travers duquel le punk représente et se représente un monde qui doit changer, ainsi qu'un élément fondamental du paradigme idéologique et politique qui structure la scène autour de combats fédérateurs. La dénonciation du viol, qui trouve un écho singulier dans la littérature punk avec les ouvrages remarquables de Virginie Despentes⁵⁰, traverse d'abord le *corpus* des années 1980. « Hélène et le sang » de Bérurier Noir est par exemple une condamnation sans appel du viol : « La peur sur la ville/Toi tu en es la cible/Toi petite fille/Toi Hélène Hélène/Toi tu cours dans le noir/Toi ils te coincent dans le noir/Frappe et frappe encore/Personne ne t'ouvrira⁵¹. » Les prestations publiques de la formation (Olympia 1989), rendues plus vivantes encore par la mise en scène expressive du groupe avec la participation des filles et des choristes sur scène ainsi que par l'engagement du public qui reprend les refrains en cœur, montrent comment se crée une culture collective du changement et comment ce morceau, parmi d'autres, peut constituer un cadre dans la manière de se représenter et de penser la relation à l'autre⁵².

49 Claude Berry, 1983, *Tchao Pantin*, France, Renn productions.

50 Virginie Despentes, 1994, *Baise-moi*, Paris, Massot ; 2006, *King Kong Théorie*, Paris, Grasset.

51 Bérurier Noir, 1985, « Hélène et le sang », album *Concerto pour détraqués*.

52 Ovidie évoquait au micro de France Inter, en 2022, comment le morceau « Hélène et le sang » l'avait aidée à surmonter son propre viol. « Ovidie raconte "Hélène et le sang" de Bérurier Noir », *C'est une chanson*, France Inter, 27 mai 2022, [<https://www.radiofrance.fr/franceinter/podcasts/c-est-une-chanson/13h46-c-est-une-chanson-du-vendredi-27-mai-2022-7038022>].

L'éducation sentimentale punk au miroir des générations

Dire que les régimes de radicalité du punk⁵³ ont évolué dans le temps relève de l'euphémisme. Les questions liées au féminisme, aux discriminations, aux assignations de genre et aux minorités sont devenues l'essentiel des problématiques qui traversent désormais certains segments de la scène punk contemporaine, comme la scène DIY (*Do it yourself*). Le punk pose de nouvelles limites au punk : les « nouveaux punks » boivent de l'eau, ne se bousculent plus dans les pogos, dorment séparément dans les squats en fonction de leurs identités sexuées, sont vegan, antispécistes et éco-anxieux⁵⁴. L'éducation sentimentale punk s'adosse à de nouvelles règles de vie et à une redéfinition des seuils de sensibilités acceptables face à la problématique de la subversion. Il est désormais difficile d'imaginer un morceau qui, pour critiquer le patriarcat, aborderait la question des relations filles-garçons sous l'angle provocateur du vocable « salope ! » ou « J'encule » ; impensable également de circuler dans cet univers lissé avec un nom de groupe aussi subversif que celui de Viol, qui fut interdit de concert à Paris en 2015. Ce qui peut bien apparaître comme la bonne conscience contemporaine du punk – sinon la bien-pensance – pourrait donner le sentiment de le vider de toute sa substance corrosive. La question se pose donc de savoir dans quelle mesure une éducation punk, sentimentale ou non, entendue comme une aventure ou une prise de risque avec la vie, est aujourd'hui possible. Or celle-ci relève d'une analyse plus fine des couches archéologiques du punk. Car parallèlement à ce phénomène, la culture punk, entendue dans sa composante subversive historique, sa « subversion classique » – pour autant que l'oxymore ait un sens – est elle-même devenue l'objet de recyclages par le système (médias, édition, culture absorbant la contre-culture). Cette valorisation est redoublée, sous l'angle générationnel et intergénérationnel, par le fait que les punks ont vieilli et que leur histoire devient celle d'une génération en mesure de transmettre ses codes à leurs enfants. Par ailleurs, le punk est appréhendé comme un bien culturel autant qu'économique, et sa valeur symbolique recoupe sa valeur marchande, influençant dans une certaine mesure la diffusion des codes, des esthétiques et des sensibilités dans le tissu social.

L'un des aspects remarquables de l'évolution des tendances réside dans un ensemble de publications grand public récentes qui détournent les formats de la littérature de jeunesse pour produire des manifestes imaginaires dans lesquels le punk percute la vie contemporaine. Ces livres imagés, faussement naïfs, à la manière des *Martine*, abordent différents thèmes de la vie

⁵³ Luc Robène et Solveig Serre, 2022, *On Stage/Backstage. Chroniques de nos recherches en terres punk*, Paris, Riveneuve, p. 41.

⁵⁴ Voir « Nouveaux punks », dans Luc Robène et Solveig Serre (dir.), 2019, *Punk is not dead : lexique franco-punk*, Paris, Nova.

courante sous l'angle du *Manuel d'éducation punk*⁵⁵ : « La visite au musée », « La sortie en ville », « L'école à la maison », « La magie de Noël ». Les auteurs jouent avec les codes du punk tout en donnant le sentiment de ne pas se laisser prendre au jeu. Cette distance au rôle est à la fois la marque d'un déploiement social plus large du punk, mais elle atteste également d'un mouvement désormais inscrit dans l'histoire et de la force d'une empreinte éducative. La littérature participe de ce mouvement en éclairant la transmission intergénérationnelle des valeurs punk. Dans le roman *Gazoline Tango*⁵⁶, le héros Benjamin, né en 1983 au cœur de la « vague keupon » et de la scène alternative, porte en permanence un casque antibruit sur les oreilles pour cause d'hyperacousie. Il vit au cœur d'une cité dont les habitants, célestes paumés, l'aident à vivre son handicap. La mère de Benjamin joue de la batterie dans un groupe de punk rock uniquement composé de filles, *The Naked Tits*. À la fin de chaque concert, le groupe interprète son morceau préféré, « Gazoline Tango », et la chanteuse lance sa petite culotte au public. Ce roman est un roman d'apprentissage marqué par une éducation sentimentale que traversent embrouilles et débrouille au cœur de la banlieue délaissée. Le punk imprime sa marque en toile de fond non sans que surgisse une critique à peine voilée : la mère, musicienne, absorbée par la scène, est peu présente pour son enfant qui doit puiser dans la force des liens tissés au cœur de la cité les moyens de fonctionner « punkement » en autonomie.

Conclusion : les possibles d'une éducation sentimentale punk, entre émancipation jouissive et resserrements idéologiques

Si une éducation sentimentale punk est possible, l'histoire montre que celle-ci est tributaire de ce que le punk a représenté en un temps donné. Une première tendance consiste à façonner dans le punk une réponse jouissive, vitale et brutale susceptible de correspondre à un élan et capable d'entrer en correspondance avec les violences émotionnelles de la jeunesse et de dessiner en transparence l'idéal d'une adolescence sublimée dans sa capacité à « faire liberté ». Les punks puisent dans cet activisme tantôt les clés d'un avenir qui se dessine à coups d'expériences musicales à fortes connotations sentimentales et sexuelles, tantôt l'espoir d'une résilience, parce que le punk accueille les différences comme une force. Une deuxième tendance, née au tournant des années 1980 et marquée par la radicalisation politique des discours et des luttes, se caractérise par une prise de conscience qui place soudainement l'idéologie punk face aux problèmes des violences sociales, de la misère et de la noirceur du monde. Une injonction à la vigilance et à la lucidité sourd dans ce glissement vers une appréhension des relations sociales qui ne se satisfait plus de la débrouille ou du bricolage expérientiel et sentimental comme paradigme. La « collectivisation » des réflexions sur l'extrémisme, les violences, le viol, les injustices, le racisme, ouvre la voie à des textes engagés qui constituent autant de cadres idéologiques pour appréhender la violence des jours, pour la critiquer, la dénoncer et repenser

55 Ezra Elia et Miriam Elia, 2018-2019, *Manuel d'éducation punk*, Paris, Flammarion.

56 Franck Balandier, 2017, *Gasoline Tango*, Bordeaux, Castor Astral.

symétriquement les rapports sensibles à l'autre. Une troisième tendance enfin procède d'un glissement qui relève autant de l'abaissement des seuils de sensibilité à la violence (fût-elle née de la provocation punk) que d'une radicalisation extrême des positions pour transformer l'activisme déconstructionniste, puis l'activisme politique, en prisme de résistance aux propriétés ultrasensibles étonnantes. Au fur et à mesure que l'indépendance devient une option constamment rediscutée, les formes réinventées de la résistance punk surprennent paradoxalement par leur capacité à se confondre avec les problématiques d'une société en recherche de ses propres horizons. Dans cette configuration, les relations sentimentales relèvent bien davantage d'une éducation qui désormais protège plus qu'elle ne subvertit, qui dénonce plus qu'elle ne réinvente, qui victimise plus qu'elle n'agit pour changer le monde.

Certes, ce glissement montre finalement que le punk a peut-être été lui aussi victime de ses propres cadres de résistance et de résilience, et qu'à vouloir redessiner le monde c'est bien plutôt le monde qui a fini par redessiner le punk. Mais la relation du punk à l'éducation sentimentale demeure bien plus riche que cette surprenante tendance à la bien-pensance qui oublie ses origines subversives. Car les couches archéologiques du punk, qui structurent une scène riche, hétérogène et paradoxale, définissent autant de façons d'envisager les relations des acteurs aux sentiments qu'il existe de manières différentes d'investir ce que le punk fait aux sentiments et ce que les sentiments font au punk : vivre sans limites et jouir pleinement de l'ivresse de pouvoir « faire » ; éveiller politiquement les consciences face à la violence des jours ; dynamiser l'activisme de minorités en passe de devenir des majorités idéologiques, vers les rigueurs d'une radicalité qui se donne pour sérieuse. Ces trois modèles composent, s'opposent et se superposent. Reste une question en suspens, qui fera l'objet de nos prochaines recherches : les traces d'une éducation punk sont-elles visibles toute une vie ? Les témoignages que nous avons collectés montrent que les punks, quelles que soient leurs positions dans la société, conservent une mémoire sublimée par leurs pratiques punk : une posture, une ironie teintée d'espoir, un sens de la débrouille, une tendance à oser, à ne pas reculer et à rechercher en soi l'énergie permettant de surmonter les crises, en somme une sensibilité et une « intelligence punk ».

Apprendre à ressentir au sein d'une culture amoureuse alternative : le cas du polyamour

Stéphanie Tabois

Stéphanie Tabois est maîtresse de conférences en sociologie à l'université de Poitiers. Spécialiste de sociologie du genre, du corps et de la famille, elle mène des recherches sur le polyamour en s'intéressant à l'intimité et à la socialisation affective, à la sexualité, à la politisation du privé et aux effets de l'engagement militant sur les trajectoires amoureuses.

Résumé

Le polyamour consiste à entretenir plusieurs relations affectives, émotionnellement impliquantes, sans dissimuler ses multiples liens à ses différents partenaires. Il existe peu d'espaces-temps collectifs propres au polyamour. Les discussions entre personnes concernées sont ainsi dépendantes d'attitudes volontaristes. Les « cafés polyamoureux » permettent alors aux pratiquant·es de se rencontrer pour échanger entre soi. Ces événements ne se présentent pas comme des espaces d'apprentissage. Pour autant, cet article les envisage comme des lieux de socialisation informelle par les pairs à l'âge adulte. L'objectif est ici d'identifier les modalités par lesquelles les normes relatives à la vie amoureuse circulent, sont parfois élaborées en commun et éventuellement appropriées au point d'affecter les manières de ressentir des participant·es. Il s'agit d'abord de montrer que l'organisation des « cafés poly » constitue en elle-même un dispositif de socialisation par l'encadrement des émotions. On s'intéressera ensuite à l'acquisition du vocabulaire *sui generis*, employé pour décrire les situations amoureuses et les ressentis individuels.

Mots-clés : émotions, normes, polyamour, relations amoureuses, socialisation, sociologie

Learning How to Feel within a Marginal Love Culture: The Case of Polyamory

Polyamory refers to the pursuit of multiple, highly emotional relationships, whilst not hiding one's multiple ties to one's

various partners. Polyamory has few collective time-spaces of its own. As a result, discussions between those involved are subject to voluntarist attitudes. Polyamorous cafés offer practitioners a chance to meet and talk to each other. However, these events are not intended as learning spaces. Yet this article envisages them as places for informal peer socialization throughout adulthood. We aim to identify how norms relating to love life are disseminated, at times jointly elaborated, and potentially appropriated to the point of affecting participants' ways of feeling. First, we'll show that the organization of "poly cafés" represents a socializing device involving the regulation of emotions. Next, we'll look at the acquisition of sui generis vocabulary, used to describe love situations and individual feelings.

Keywords: emotions, love relationships, polyamory, socialization, social norms, sociology

Le polyamour consiste à entretenir plusieurs relations affectives, émotionnellement impliquantes, sans dissimuler ses multiples liens à ses différents partenaires. Cette manière d'aimer, que ses pratiquant·es qualifient d'« éthique¹ », se déploie aux marges des modèles sentimentaux conventionnels. Conçue comme une alternative aux schémas traditionnels, elle s'appuie sur une conceptualisation théorique. On en retrouve les fondements notamment chez les utopistes et les révolutionnaires², puis, plus proches de nous, l'idée est présente au sein des mouvements sociaux féministes des années 1970.

S'interroger sur ses ressentis amoureux exige une réflexion intellectuelle et personnelle dont, au surplus, la mise en pratique prend forme dans une société marquée par l'hétéronormativité et le schéma du couple binôme. En ce sens, sortir des cadres exige ce que Rahil Roodsaz nomme un « travail acharné » (*hard work*), tant sur les plans émotionnels et moraux que sur sa propre construction individuelle³.

1 Les guillemets signalent des termes ou expressions endogènes, utilisés par les participant·es et/ou organisateur·rices des cafés.

2 Par exemple chez Charles Fourier ou Alexandra Kollontai.

3 Rahil Roodsaz, 2022, « The “Hard Work” of Polyamory : Ethnographic Accounts of Intimacy and Difference in the Netherlands », *Journal of Gender Studies*, n° 31(1), p. 1-14, [<https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09589236.2022.2098094>].

Cependant, on ne produit pas seul·e un modèle alternatif. L'amour, entendu à la fois comme sentiment et comme pratique⁴, est une construction sociale. Et il existe peu de représentations (par exemple médiatiques) ou d'espaces-temps collectifs propres au polyamour. Les rencontres entre personnes concernées sont ainsi dépendantes d'attitudes volontaristes. On pense, bien entendu, aux lieux d'échanges virtuels ainsi qu'aux réseaux sociaux⁵. Mais certains événements, par exemple les « cafés polyamoureux », permettent également à celles et ceux qui le souhaitent et le peuvent de se rencontrer régulièrement pour échanger entre soi, au sein d'espaces de parole qui se veulent ouverts, accueillants et non-oppressifs.

Cet article porte sur ces « cafés polys », en les envisageant comme des lieux de socialisation par les pairs à l'âge adulte. L'objectif est d'identifier les modalités par lesquelles les normes relatives à la vie amoureuse sont élaborées en commun, circulent et sont incorporées au point d'affecter les manières de ressentir des participant·es. Pour autant, ce texte se focalise sur la circulation de quelques représentations culturelles au sein d'une seule catégorie de « cafés poly ». Il n'a pas vocation à aborder l'immense variété des liens polyamoureux. La recherche s'appuie sur un matériau recueilli au cours d'une recherche de sociologie qualitative qui concerne, de manière plus large, la population des polyamoureux·ses. Dans le cadre de ce travail, les données issues d'entretiens biographiques menés auprès de pratiquant·es (âgé·es de 21 à 75 ans) sont mobilisées, ainsi que celles provenant d'échanges écrits avec des personnes inscrites sur des applications de rencontres ; à cela s'ajoute une analyse de contenus d'ouvrages (souvent proche des guides de développement personnel) et de sites internet, de podcasts et comptes dédiés. Une vingtaine d'observations ethnographiques de « cafés poly » complète également ce *corpus*. Certains se déroulent à Paris, d'autres en région (Nouvelle-Aquitaine), certains ont lieu en présentiel et d'autres en distanciel, certains sont qualifiés par leurs organisateur·rices d'espaces de parole, d'autres davantage envisagés comme des lieux de rencontres (amoureuses et/ou amicales).

Ici, plus précisément, le matériau empirique analysé provient des observations participantes de cafés présentés par leurs organisateur·ices comme des espaces de partage et de discussions⁶. Chacun réunissait entre quinze et trente personnes. Les cafés étant ouverts aux « poly-curieux »,

4 Michel Bozon s'inscrit, à ce titre, dans une « approche de l'amour [...] pragmatique, au sens où elle part de la pratique, plutôt que de l'intériorité ou du sentiment ». (Michel Bozon, 2016, *Pratique de l'amour*, Paris, Payot, p. 11.)

5 Comme Natacha Guay et Johann Chaulet le notent dans un autre contexte – celui de l'orientation sexuelle –, « le fait d'appartenir à une communauté sexuelle minoritaire amène [...] à fréquenter des sites de niche qui contiennent, comme d'autres, des espaces de discussion sur des thématiques ». (Natacha Guay, Johann Chaulet, 2023, « Asexualité et partage en ligne d'une expérience minoritaire. Quêtes identitaires et sociales sur des plateformes relationnelles », *Réseaux*, n° 237, p. 201, [<https://doi.org/10.3917/res.237.0189>].)

6 Les événements conçus comme des lieux de rencontres obéissent à des règles de présentation de soi différentes, à d'autres types d'interaction, etc.

il est très aisé de s'y sentir bienvenu·e. Cela permet aussi d'expliquer aux membres présent·es la posture ethnographique et la démarche d'ensemble de la recherche. Par la suite, au cours de la soirée, les conditions plus précises de l'enquête sont abordées (par exemple, respect strict de l'anonymat, pas d'enregistrement, prise de notes au cours des échanges en distanciel, etc.). Il s'agira d'abord de montrer que l'organisation des « cafés poly », telle qu'elle est pensée et mise en œuvre, constitue en elle-même un dispositif d'encadrement des émotions qui incite à un engagement intime de la part des participant·es. On s'intéressera ensuite à l'acquisition du vocabulaire *sui generis* employé pour décrire les situations amoureuses et les ressentis individuels. Celui-ci aide à catégoriser les éléments épars d'un monde sensible, il permet de qualifier et donner du sens à certaines émotions. L'appropriation ou l'invention de mots spécifiques à la pratique polyamoureuse peut s'inscrire dans une volonté de transformation de ses manières d'éprouver, qui vise à faire coïncider les désirs des participant·es et leurs valeurs.

Un dispositif d'encadrement des émotions

En matière de relation affective et de sexualité, les normes se transmettent désormais moins par le biais des générations antérieures et des institutions ; en outre, un « nouveau régime normatif » forge un rapport plus réflexif à ses propres pratiques⁷. En ce sens, certains dispositifs fonctionnent comme des instances d'entre-soi socialisatrices. C'est le cas des « cafés polys » qui proposent aux « personnes concernées », « en questionnement » ou « poly-curieuses », de venir discuter des relations non-monogames éthiques.

La temporalité des cafés est bornée par des rituels d'ouverture et de fermeture particuliers. Pendant les quelques heures que durent l'événement, un certain régime d'attention et d'interaction est attendu. Ainsi, guidé·es par des administrateur·ices (en ligne) ou des facilitateur·rices (en présentiel), les participant·es sont, dans un premier temps, invité·es à se joindre physiquement, émotionnellement et intellectuellement au groupe. Les différentes étapes de la soirée sont d'abord exposées (consignes générales, se présenter en quelques mots, échanges, pause, éventuellement mise en commun en cas de création de sous-groupes, rituels de sortie). Ce faisant, les organisateur·rices offrent à toutes et à tous la possibilité d'être acteurs et actrices de leur temps, de manière à ce que les membres présent·es se repèrent aisément dans le déroulé de l'événement. Dans la mesure où la gestion du temps s'inscrit dans un rapport de pouvoir, cet éclaircissement favorise le premier cadrage de ce moment collectif commun. Cette démarche se veut sécurisante pour tout·es ; elle est aussi parfois explicitement présentée comme une procédure délibérément inclusive.

Le registre de langage évoque, dans une large mesure, celui des techniques de communication non violente et/ou de développement personnel. Les cafés en ligne débutent ainsi souvent par

⁷ Michel Bozon, Charlotte Le Van, 2008, « Orientations en matière de sexualité et cours de la vie. Diversification et recomposition », in Nathalie Bajos et Michel Bozon (dir.), *Enquête sur la sexualité en France*, Paris, La Découverte, p. 530.

un instant de silence et de recentrement sur ses émotions, avec l'invitation à « laisser toutes les pensées et les agitations, tout ce qui arrive dans votre tête, de tout ce que vous n'avez pas réussi à faire dans la journée, dites merci à ces parties-là, qui se manifestent, et vous leur demandez, si c'est possible, de vous laisser un peu d'espace pendant deux heures. [...] s'il y a vraiment des parties qui sont très présentes, alors s'il vous plaît, notez-les sur un petit bout de papier, sur un bout de téléphone. Vous le notez et vous leur dites, “je reviens à vous dans deux heures [...]”⁸ ». Les organisateur·rices passent ensuite en revue les « règles pour offrir à toutes un espace *safe* » (café en présentiel, Nouvelle-Aquitaine, octobre 2022), sans messages privés non sollicités ni propos oppressifs, anonymat et confidentialité, etc., ainsi que les conditions de la prise de parole. Les bases de l'écoute, de l'adhésion et du respect des un·es et des autres sont alors considérées comme posées. En dehors de l'invitation à une présence dans l'ici et maintenant, on note que la première partie des cafés est essentiellement passive pour les participant·es. Ainsi, à rebours de ce qui se pratique dans un regroupement amical (dans lequel les échanges se font sans formalisme exprès), chaque café débute par des consignes explicites.

Concernant ensuite la participation active, les tours de paroles sont recensés et une vigilance toute particulière est accordée à la place laissée aux femmes et personnes minorisées (race et genre) (par exemple, on évite, autant que possible, les propos consécutifs de deux hommes cis, et on limite pour toutes les temps de parole – souvent entre deux et trois minutes maximum). Cette objectivation des interventions de chacun·e suscite ainsi un questionnement sur ses propres positions sociales et sur les privilèges afférents : d'où est-ce que je parle ? Qu'ai-je envie de partager en m'exprimant ? Pourquoi est-ce important pour moi de livrer mon expérience/qu'apportera-t-elle aux autres ? Que va provoquer le sujet que je vais aborder chez les participant·es (nécessite-t-il un *trigger warning*) ?, etc. Cette réflexivité attendue est renforcée par le fait que certains cafés en ligne se dotent au surplus d'un outil permettant, lors du rituel de sortie, de produire des données statistiques sur les temps de paroles (selon le statut : organisateur·rices/participant·es, le genre, les dépassements du temps de parole, etc.).

Ce rappel des règles et des modalités de participation, somme toute assez habituelles dans les collectifs militants, vise à créer un espace qui se veut égalitaire et bienveillant. La spécificité de ce groupe (tel qu'il est parfois présenté par les organisateur·rices) est de fonctionner en « non-mixité affective ». Le cadre de socialisation qu'il fournit va ainsi contribuer à créer une culture commune. Celle-ci s'exprime aussi dans les thématiques nécessitant des avertissements de contenu. De la sorte, à côté des violences physiques, sexistes ou sexuelles, de la religion, on trouve, par exemple, les questions relatives à l'infidélité ou à la tromperie avec mensonge au(x) partenaire(s). Ce faisant, il s'agit de reconnaître aux membres du groupe l'inscription dans une trajectoire affective qui s'oriente vers un modèle que l'on souhaite révolu pour soi (en tant que victime d'infidélité amoureuse ou auteur·rice). Cela pose le cadre de la « non-monogamie éthique » et de ce qui, dans cette communauté, ne peut se dire sans faire violence à certain·es.

⁸ Facilitatrice, temps d'ouverture d'un café en ligne, octobre 2022.

Cela permet de donner du sens à l'adjectif « éthique » – souvent utilisé par les polyamoureux·ses – et de saisir son contenu, fait de « transparence », de « communication » et de capacité à « formuler ses émotions ».

Dans le même ordre d'idée, en début de café, un temps est toujours dédié à la présentation de certains signes susceptibles d'être réalisés lors des interventions, afin d'appuyer un propos sans pour autant couper la parole. Les organisateur·rices expliquent ainsi les gestes adaptés pour « empathiser » en exprimant corporellement « je m'identifie ; je vis la même chose », « j'envoie de l'amour », « je compatis et envoie des calins » (café en ligne, janvier 2023). Hormis le signe *stop* et le *trigger warning*, les actions décrites manifestent toutes une expérience commune, du partage ou de la compassion.

Dans les « cafés polys » observés, il est explicitement demandé de « parler de soi », « de parler au “je” », c'est-à-dire de s'appuyer sur des expériences individuelles en évitant de généraliser ses propos. Cette consigne permet, d'une part, une implication personnelle et elle minimise la formulation de jugements hâtifs ou de conseils non sollicités. D'autre part, la tonalité que cela imprime aux échanges fournit aux participant·es des occasions de se questionner elles et eux-mêmes sur leurs pratiques et ainsi, éventuellement, d'initier de nouvelles conversations à partir de leur propre histoire. Les discussions favorisent d'autant plus l'empathie qu'elles témoignent d'un engagement émotionnel. À distance de valeurs masculines ayant cours dans notre société (performance, compétence, efficacité, etc.), la formulation de ses doutes, de ses erreurs et de ses craintes est encouragée et regardée comme une capacité à adopter une posture réflexive et éthique : les personnes sont ainsi fréquemment remerciées de s'être montrées vulnérables.

Les « cafés polys » ne se présentent pas comme des espaces d'apprentissage. Ceci dit, on peut noter qu'avant même que le partage d'expérience n'ait véritablement débuté, les temporalités, le registre de langage, les termes employés, les émotions convoquées indiquent une volonté d'expression et de transmission d'une culture relationnelle commune. La sociabilité proposée passe par une appropriation des règles par les participant·es qui, bien que ponctuelle, conditionne les manières d'être et de ressentir et, ce faisant, peut donner lieu à l'incorporation d'une certaine vision du monde.

Des mots et expressions visant à faire coïncider désirs, valeurs et pratiques

Au cours des cafés, un grand nombre de termes sont explicités – parfois de manière formelle en début d'événement ou même en cours de soirée – en fonction des besoins et des échanges. Il s'agit souvent de spécifier des expressions circulant dans les médias. Par exemple, certain·es participant·es assistent aux cafés pour la première fois après avoir croisé, ici ou là, la notion de « polyamour » et s'y être en partie reconnu·es : il est dès lors utile de présenter ce que sa mise en œuvre suppose au quotidien pour celles et ceux qui pratiquent ce mode relationnel. Les polyamoureux·ses le répètent à l'envi : « Il existe autant de formes de polyamour que de

polyamoureux·ses. » Ainsi dès lors que, pour la non-monogamie consensuelle, « il n’y a aucun mode d’emploi, on est tellement en dehors des clous » (homme cis, café en ligne, novembre 2022), il est, en effet, intéressant d’entendre, par exemple, que le polyamour ne revient pas seulement à aimer plusieurs personnes, que la pratique concerne aussi des personnes asexuelles, que la remise en question de la monogamie peut conduire à questionner la perspective « couple/sexe », ou, dans le même ordre d’idée, qu’une relation affective et sexuelle n’est pas nécessairement plus importante qu’une relation sentimentale sans sexe, ou, encore, qu’une histoire courte peut être tout aussi marquante qu’une relation qui dure dans le temps.

Toutefois, ces idées sont dépourvues de visée didactique à proprement parler : la circulation des termes semble essentiellement destinée à fournir un vocabulaire commun, offrant une occasion de discuter de situations regardées, sinon comme complexes par celles et ceux qui les vivent, *a minima* comme inhabituelles, compte tenu des sentiments et comportements conventionnels. On notera que certains mots du polyamour connaissent un usage international : c’est le cas, par exemple, de la *compersion*, vocable anglo-saxon qui qualifie le sentiment positif que l’on peut éprouver à l’égard de la joie de son ou sa partenaire lorsqu’il ou elle passe du temps avec un·e autre amoureux·se. De même, l’acronyme « NRE » (*New Relationship Energy* ou « nouvelle énergie de la relation ») est communément utilisé par les polyamoureux·ses. Il désigne le sentiment ressenti dans les premiers temps d’une relation amoureuse naissante. Être en mesure de nommer cette période, c’est donc se donner les moyens de se comporter d’une certaine manière face à l’état émotionnel de son ou sa partenaire. C’est aussi disposer de schèmes d’interprétations et d’actions qui autorisent l’expression d’un sentiment d’insécurité sous la forme « je sais qu’il est en pleine NRE, mais cette fois, la NRE, elle dure longtemps [rires] » (café poly en présentiel, femme cis, novembre 2021). Ce pas de côté à l’égard de la jalousie permet de penser et de dire l’attachement en des termes distincts de ceux de la possession (du temps, du corps, etc., de l’autre) et de l’exclusivité – deux modalités sentimentales que les polyamoureux·ses souhaitent tenir à distance.

D’autres mots sont créés par les pratiquant·es. Certain·es imaginent des dénominations qui leur semblent mieux convenir à ce qu’il ou elles vivent : les « charmant·es » ou les « astres », par exemple, pour qualifier les « métamours » (l’amoureux·se de son amoureux·se). Ces inventions individuelles sont parfois discutées lors des cafés, soumises au débat, éventuellement appropriées par d’autres que leurs créateurices. Ce faisant, elles ont un effet sur l’éducation sentimentale des participant·es puisque ces dernier·es sont amené·es à interroger leurs propres ressentis, et à détailler leur point de vue sur la justesse de nouveaux mots.

En identifiant des émotions, en les qualifiant et en les partageant, les polyamoureux·ses des « cafés polys » questionnent les modes d’interaction avec leurs partenaires et délimitent l’espace d’une morale affective et sexuelle qui leur semble convenable ; celle-ci se vit comme la mise en coïncidence éthique de désirs et de valeurs (par exemple, dans le vocabulaire amoureux conventionnel, il n’existe pas de terme positif pour désigner « l’amant·e » de son ou sa partenaire, ni encore d’expression pour formuler une émotion favorable à l’idée que sa ou son amoureux·se soit heureux·se avec un·e autre que soi).

Les participant·es aux « cafés poly » cherchent à interroger leurs comportements amoureux et à faire preuve de réflexivité afin d'ajuster, autant que faire se peut, des manières de sentir à des savoir-être. Ces événements jouent un rôle d'instance collective de socialisation sentimentale. Stevi Jackson et Sue Scott écrivent, en ce sens, que le polyamour ne se met pas en œuvre en restant seul·e, isolé·e. Il suppose des démarches connexes (lectures, fréquentation d'amie·es concerné·es ou allié·es, rencontres, participation à des forums en ligne, à des « cafés polys », etc.) : « Ce n'était pas une question individuelle, mais une compréhension collective forgée à travers des réseaux politiques, amicaux et sexuels qui s'entremêlent et qui nous ont permis de discuter et de remettre en question des réactions émotionnelles telles que la jalousie et l'insécurité⁹. »

Il ne s'agit pas, dans les « cafés poly », d'osciller entre un succédané de romantisme galvaudé et des propos graveleux sur les pratiques sexuelles, mais de discuter d'un mode d'engagement collectif : une invitation à un café en présentiel plaçait ainsi en son cœur l'idée de « politiser ses relations », en particulier amoureuses (mail pour un atelier/discussion sur la non-exclusivité, avril 2021). En cela, les « cafés poly », qu'ils soient ou non explicitement pensés comme des espaces militants, peuvent être conçus comme interrogeant les utopies, en regardant la vie « intime » au prisme de ses enjeux politiques.

Conclusion

Rarement considérée comme suffisamment légitime pour être portée par un collectif élargi extérieur à la famille et aux amie·es (à la différence de n'importe quel engagement citoyen, politique, etc.), l'éducation sentimentale s'opère généralement de manière diffuse. S'éloignant de ce modèle, les « cafés polys » fonctionnent comme des espaces de socialisation informelle entre pairs au sein desquels l'appropriation active des savoirs est valorisée. En choisissant des moments précis de ces réunions, il s'agissait de montrer la manière dont les normes circulent et comment l'organisation interne même de l'événement fournit un cadre à l'activation de certaines dispositions (par exemple à la réflexivité, à la distance critique, au souci de l'autre).

Ceci dit, en essayant d'analyser la production et les conditions d'appropriation d'une morale amoureuse, certains points relatifs à la socialisation sont ici restés aveugles : par exemple, l'observation participante ne permet pas de saisir les trajectoires des individus, ni même la manière dont les logiques sociales travaillent les émotions et les discours amoureux¹⁰. On peut

9 « *This was not an individual matter, but part of a collective understanding forged through overlapping political, friendship and sexual networks, which enabled us to discuss and challenge emotional responses such as jealousy and insecurity*⁹. » (Stevi Jackson, Sue Scott, 2016, « The Personal is still Political : Heterosexuality, Feminism and Monogamy », *Feminism & Psychology*, n° 14(1), p. 151-157, [<https://journals.sagepub.com/doi/epdf/10.1177/0959353504040317>], notre traduction.)

10 Cet article s'appuie sur le matériau recueilli au cours d'observations participantes. En revanche, ces questionnements (trajectoires différenciées en fonction du genre, du niveau d'étude, de la situation conjugale ou

néanmoins noter que l'on ne devient pas polyamoureux·se par hasard. En s'appuyant sur les entretiens menés et, conformément à ce que des chercheur·ses constatent dans les enquêtes internationales, on remarque que les personnes rencontrées sont fréquemment engagées dans d'autres démarches, critiques à l'égard de leurs positionnements sociaux (de genre, de race, de statut, d'appartenance culturelle, d'âge, etc.) et politiques (beaucoup participent à des mobilisations collectives, s'investissent dans des associations, syndicats ou autres groupes). En ce sens, pour nombre de participant·es, les « cafés polys » constituent des lieux de consolidation d'un certain rapport aux modèles relationnels dominants (amoureux, mais pas uniquement). L'entre-soi joue un rôle de réassurance face à une morale sexuelle souvent mise à mal par les normes sociales et le regard des proches.

des configurations familiales, etc.) sont au cœur des analyses menées à partir des entretiens avec les polyamoureux·ses.

L'éducation sentimentale par la topique des messageries des réseaux sociaux, ou un apprentissage habité d'hallucinations écrites

Vanessa Paunovitch

Vanessa Paunovitch est titulaire d'un master en sciences humaines et sociales qui lui a permis de s'intéresser aux processus d'éducation tout au long de la vie ; elle exerce en tant que professeure des écoles en Seine-Saint-Denis et porte une approche réflexive et auto-formative sur sa pratique professionnelle. Elle s'intéresse aux formes de langage sur les réseaux sociaux et à leur portée sur la construction de soi et sur le rapport à l'altérité.

Résumé

L'autrice, qui se positionne en tant que sujet-chercheuse actrice et témoin de son enquête, questionne le discours sentimental qui se produit sur les messageries des réseaux sociaux, et ses effets en termes d'apprentissages de soi et de l'autre tout au long de la vie. Elle apporte une approche innovante qui permet de décaler le regard sur notre perception de ces échanges épistolaires virtuels en analysant de quelles façons les sujets s'éduquent sentimentalement sur les réseaux sociaux et avec quelles inférences et incorporations culturelles, quels objectifs conscientisés ou non comme une expérience de réenchantement de l'existence face au désenchantement du monde. Elle introduit le concept d'hallucination écrite en s'appuyant sur celui de l'hallucination verbale qui laisse la porte ouverte à la possibilité d'une association du sujet à l'élaboration de sa signification.

Mots-clés : éducation sentimentale, hallucination verbale, langage, réseaux sociaux

Sentimental Education through Social Network Messaging, or Learning through Written Hallucinations

As a research subject, the author is both an actor and a witness to her investigation. Her investigation examines the sentimental

discourse of social media messaging, and its impact on lifelong learning about the self and the other. This innovative study shifts the way we perceive these virtual epistolary exchanges. She examines the ways in which individuals become sentimentally educated on social networks. And with what cultural inferences and incorporations, what conscious or unconscious objectives as an experience of re-enchantment of existence in the face of the disenchantment of the world. Based on the concept of verbal hallucination, she introduces the concept of written hallucination. It leaves the door open to the possibility of involving the person in the elaboration of his or her meaning.

Keywords: emotional education, language, networks, social-sentimental education, verbal hallucination

Pour la rédaction de mon mémoire en deuxième année de master, je me suis intéressée, au travers de l'apprentissage d'un métier lié au numérique, à la transformation de soi et aux dispositions à se reconverter. C'est ainsi que j'ai souhaité contribuer à la revue *Pratiques de formation/Analyses* en proposant un article en lien avec l'environnement numérique et les réseaux sociaux. Ma curiosité de sujet-chercheuse s'est portée sur le discours sentimental qui s'y produit et dont j'ai souhaité étudier les effets en termes d'apprentissages de soi et de l'autre tout au long de la vie.

Explorons un apprentissage du sentimental tout au long de la vie hors institutions d'éducation et de formation, mais au travers des échanges sur des messageries de réseaux sociaux, ces lettres virtuelles qui libèrent de l'action. Aujourd'hui, on ne s'écrit plus, on ne dévoile plus ses sentiments et on n'exprime plus sa ferveur et sa fougue par des lettres d'amour postales, mais avec des mails ou des textos sur WhatsApp ou Messenger. Le dialogue amoureux existe toujours, mais il se matérialise par de nouvelles formes d'échanges. L'éducation sentimentale s'initie dès l'adolescence avec l'usage des réseaux sociaux où l'utilisateur·trice découvre ses premiers émois sentimentaux. Ce dialogue amoureux *via* Internet se développe de plus en plus avec la rapidité, la simultanéité et l'instantanéité des échanges, il peut même devenir addictif pour les sujets aimant/aimé. Il y a donc un nouveau lieu, une nouvelle topique où se forme une éducation sentimentale, Internet, qui comporte un discours et des allées et venues, comme autrefois le code d'amour courtois ou la carte du Tendre servaient de guide de pratique amoureuse. Ici, ce sont des fragments, des dialogues étincelants, bouleversants, des vertiges : le sujet amoureux éprouve une « sensation actuellement perçue, alors que nul objet propre à exciter cette sensation n'est à portée de sens¹ », en effet le sujet écrit sur sa messagerie à la personne convoitée/aimée qui est à distance. « L'amoureux parle par paquets de phrases, c'est

1 Jean-Étienne Esquirol, 1817, « Des Hallucinations », in *Des maladies mentales considérées sous les rapports médical, hygiénique et médico-légal*, vol. II, Paris, Jean-Baptiste Baillière.

un discours horizontal². » Ce que fait entendre la personne amoureuse au travers de ses écrits est intemporel, universel, l'emploi des mots, le langage, ses thématiques, le discours amoureux, ses figures car « il se dépense comme un athlète³ », ces scènes de langage mémorables sont en proie à des sentiments connus, appris, appropriés, incorporés. Ceux-ci naissent de l'imaginaire, du désir, de la langueur, de l'angoisse, des souvenirs, de l'expérience des autres et de son partage. Lorsque le sujet amoureux relit ses messages, il apparaît, sous ses yeux, sur l'écran de son ordinateur, de sa tablette ou de son smartphone, des fragments de son discours amoureux où il ne cesse d'entreprendre de nouvelles démarches et d'intriguer : il y a du suspens, des phrases tronquées ou qui restent suspendues sans réponse. Le sujet aimé peut à tout moment cesser ces échanges, bloquer – signaler même – le sujet amoureux un peu trop obsessionnel. Soulignons aussi l'apprentissage de l'échec, à l'instar du personnage de Flaubert, Frédéric Moreau qui tire un bilan désenchanté de son éducation sentimentale avec son ami Deslauriers⁴. Il arrive que ça ne marche pas, que ça ne matche pas. Il faut apprendre à maîtriser le code, celui du langage sur Internet, pour séduire, apprendre à alimenter, tenir la conversation à distance, c'est un jeu d'équilibriste, parfois les personnes ne se rencontreront jamais, parfois la rencontre a lieu, elle déçoit ou, au contraire, c'est la surprise, l'étonnement de la naissance de la relation amoureuse dans le réel, *in real life* !

J'ai réalisé mon enquête progressivement et temporellement, en situation, sans me référer à des règles ou modèles⁵. Actrice et témoin de mon enquête, je l'ai conduite en « l'improvisant au quotidien, aveugle des préjugés, des hiérarchies, des choix, des décisions qu'elle favorise⁶ ». En analysant les échanges écrits avec les sujets avec lesquels j'interagis, je me suis aperçue que nous écrivons des phrases auxquelles se superposent des figures comme autant de voix intérieures. Cela m'a amenée à m'intéresser au concept de l'hallucination et à proposer le concept d'hallucinations écrites.

Pour collecter des informations, j'ai réalisé deux entretiens semi-directifs, l'un avec un jeune homme qui est le fils d'un couple d'amis, âgé de vingt ans, employé dans la grande distribution et résidant en Picardie, l'autre avec ma fille, âgée de quatorze ans, collégienne qui réside en région parisienne. Pour ces deux sujets, j'ai orienté mon questionnement sur la relation sentimentale au travers des échanges sur les messageries qu'ils utilisent, Whatsapp pour le premier et Instagram pour la seconde. J'ai aussi investigué mes échanges personnels menés *via*

2 Roland Barthes, 1977, *Fragments d'un discours amoureux*, Paris, Points Essais.

3 *Ibid.*, p. 10.

4 Gustave Flaubert, 1972, *L'Éducation sentimentale*, Paris, Le Livre de Poche.

5 Harold Garfinkel, 2020, *Recherches en ethnométhodologie*, Presses universitaires de France.

6 Jacqueline Signorini, 1985, « La double révolution copernicienne des Studies », *Pratiques de formation/Analyses*, n° 11-12, p. 27, [http://vadeker.net/corpus/pfem/1-3_revolutions.html].

Messenger et j'ai sondé un petit groupe de neuf personnes de mon entourage amical, femmes et hommes âgées de trente-huit à cinquante-sept ans qui travaillent dans le secteur tertiaire. Je suis partie du postulat que des individus de cette tranche d'âge ont moins incorporé le langage sur Internet composé d'abréviations et ont une plus grande appétence pour la rédaction, le déroulement de leurs pensées et émotions, puisque ce sont bien les mots, le discours et le mécanisme par lequel se révèlent des figures du sentiment amoureux qui favorisent un apprentissage et constituent mon sujet d'enquête. Ces deux panels m'ont permis de porter un regard sur une plus large tranche d'âge de quatorze à cinquante-sept ans et d'analyser ce qui est mis en œuvre en fonction de l'expérience vécue. Les sujets ont été rendus anonymes et les prénoms modifiés afin de garantir la relation de confiance et de confidentialité établie entre nous à la faveur de leur intimité se dévoilant à la lecture des échanges.

Les utilisateur·rices des messageries sociales interagissent par écrit favorisant l'apparition de pensées matrices des figures en lien avec le discours amoureux sur la toile. Je me suis intéressée à nos conversations entre ami·es qui, comme par enchantement, comme en proie à un sortilège ou encore emportés par l'ivresse de la discussion se déplacent vers un discours sentimental où se jouent des rapports de séduction et d'apprentissage de la relation amoureuse. Je me suis demandée si dans ces échanges, on pourrait partir du postulat de l'existence d'une hallucination écrite à l'instar du processus de l'hallucination verbale partant de l'hypothèse que l'éducation sentimentale à travers les échanges sur les messageries des réseaux sociaux est un apprentissage habité d'hallucinations écrites. Dans ces discussions, les sujets échangent par écrit, ils posent leurs pensées par écrit et se lisent et se relisent en même temps. L'hallucination écrite est l'émoi de la figure non écrite qui s'exprime au travers de ces phrases rédigées et échangées entre les sujets.

Des hallucinations dans le discours verbal des amoureux à des hallucinations écrites sur les messageries des réseaux sociaux

La lecture de l'essai *Fragments d'un discours amoureux* de l'écrivain et sémiologue Roland Barthes m'a particulièrement habitée et questionnée, il me semblait très original de s'appuyer sur des lectures d'œuvres littéraires, poétiques ou théâtrales pour former un discours théorique sur le sentiment amoureux et les émotions qui traversent le sujet amoureux. Je me suis interrogée sur ce qui court dans la tête de la personne amoureuse et, plus précisément, sur le discours amoureux dans notre société contemporaine : où se tient-il ?, comment est-il verbalisé ?, avec quels mots, quelles métaphores et quelles scènes de langage ? Barthes écrit que le sujet cherche sa place au niveau de la phrase mais qu'il ne la trouve pas parce que la syntaxe est folle, elle n'est qu'une construction en suspension parce qu'elle n'exprime pas matériellement la figure qui en découle. Par exemple, ce qui importe n'est pas ce que ressasse dans sa tête le sujet amoureux qui attend l'objet aimé en retard à un rendez-vous – « il/elle sait pourtant... il/elle aurait pu... » – mais ce que cela articule : l'émoi de la figure de l'attente amoureuse. La question de la figure amène Barthes à formuler qu'« au fond de la figure, il y a

quelque chose de l'«hallucination verbale» (Freud, Lacan)⁷ ». En fonction d'un hasard ou d'un incident intérieur ou extérieur, elle surgit dans la tête du sujet amoureux pour répondre aux besoins, aux injonctions ou aux plaisirs de son imaginaire. Selon la psychiatre-psychanalyste Monique Lauret, l'hallucination verbale surgit dans le monde extérieur et s'impose comme perception située dans le réel⁸. Jacques Lacan explique, dans *Le Séminaire*, que « ce qui signe l'hallucination, c'est ce sentiment particulier du sujet, à la limite du sentiment de réalité et du sentiment d'irréalité, sentiment de proche naissance, de nouveauté, et pas n'importe laquelle, de nouveauté à son usage faisant irruption dans le monde extérieur⁹ ». L'hallucination perturbe la réalité du sujet qui y reste attaché par une fixation érotique. Freud écrit, dans « Sur les psychonévroses de défense » : « L'hallucination mnésique paranoïaque subit une déformation comme celle de la névrose obsessionnelle ; une image moderne analogue vient à la place de l'image refoulée », il se produit « une censure qui mène au remplacement par d'autres pensées associées »¹⁰. L'hallucination est à la fois un trouble du langage et de la voix où du psychique devient conscient comme s'il était perçu¹¹. Quand un sujet parle, il s'entend en même temps qu'il parle, « dans l'hallucination verbale, il s'agit d'autre chose que ce qui est enregistré acoustiquement, une phrase vivante car elle a une signification et que le sujet est à l'écoute, à la recherche de cette signification¹² ». L'hallucination verbale est une création du sujet qui n'existe que par et pour lui-même et fait qu'il entend un autre dans son discours intérieur.

Élise : – Pas de nouvelle. Bonne nouvelle. Adieu.

Vous avez envoyé : – Qu'est ce qui t'arrive !

Élise : – Tu n'as pas répondu à mes messages !

Vous avez envoyé : – J'allais te répondre ce soir. Je travaille !

Élise : – Ça t'empêche pas de me répondre, j'ai vu que tu étais en ligne !

C'est ainsi que la relation sentimentale et épistolaire *via* la messagerie Whatsapp entre Élise et Thomas, respectivement âgés de dix-huit et vingt ans, a pris fin. Rapide, efficace, implacable d'autant plus qu'Élise a pris soin de bloquer Thomas afin qu'il ne puisse plus lui envoyer de message. « J'étais abasourdi, peut-être que finalement je ne l'intéressais pas et elle a utilisé ce motif pour rompre », me confie Thomas, « on se parlait depuis quelques semaines, je lui répondais toujours et rapidement mais là j'étais pris par mon travail, je n'avais pas le temps de

7 Roland Barthes, 1977, *Fragments d'un discours amoureux*, *op. cit.*, p. 12.

8 Monique Lauret, 2017, « L'hallucination verbale », *La Clinique lacanienne*, n° 30, p. 91, [<https://doi.org/10.3917/cla.030.0091>].

9 Jacques Lacan, 1981, *Le Séminaire*, livre III (Les psychoses), Paris, Seuil.

10 Sigmund Freud, 1894, « Les psychonévroses de défense », *Névrose, psychose et perversion*, Paris, Presses universitaires de France.

11 Solal Rabinovitch, 1999, *Les Voix*, Toulouse, Érès.

12 Monique Lauret, 2017, « L'hallucination verbale », *op. cit.*, p. 92.

me poser pour lui écrire, elle aurait dû comprendre, la rupture, je ne m’y attendais pas, la veille, nous avions convenu de nous voir le week-end prochain ».

« Cela ne peut continuer ainsi¹³ » et c’est la fin de l’hallucination, de la croyance que l’on pouvait se sentir amoureux et confiant sans se rencontrer, sans ressentir ni avoir vu ce qu’il y a sous la peau de l’autre comme les danseurs qui « connaissent cette règle immuable de leur art, c’est l’intérieur qu’on voit bouger sur la peau pas le contraire¹⁴ », mais en l’ayant imaginé et fantasmé. Le langage de l’amour tente d’écrire une histoire, un moment, les mots peuvent devenir froids et le sujet qui a crû être aimé peut s’assimiler à ces « appareils jetables à programmation courte » que l’on « prend on jette »¹⁵. La relation sentimentale, sur les messageries sociales, s’arrête ou se poursuit comme dans la vie réelle, la différence est que, sur Internet, au-delà de nos mémoires humaines, toute la correspondance restera, preuve de l’existence immatérielle et archive du cœur stockée dans une base de données, un *data center* quelque part loin de moi, de lui, d’elle, du Nous amoureux.

Dans cet espace, particulier du réseau social et de ses messageries se nouent des relations singulières, puissantes, artificielles, violentes, sentimentales, sensorielles où s’entremêlent et s’entrechoquent des mots. Ces mots sortent du langage verbal et tentent d’extérioriser l’intériorité, de la demande d’amour à distance pour sortir de son isolement ou sortir de l’ordinaire. Cette demande d’amour opère des variations et se mue parfois en la figure de la demande de chair :

Serge : – Ce soir envoie-moi une photo volée...

Serge me demande une photo volée, je sais intuitivement qu’il attend une photo de tout ou partie de mon corps dénudé. Plus tard, Serge m’explique que me demander de lui envoyer une photo volée, c’est comme me demander un baiser volé. Quelle figure de la photo volée court dans la tête de Serge ? Celle du baiser volé qui revêt plusieurs significations, tels que l’acte d’embrasser quelqu’un généralement sur la bouche sans son consentement ou encore un cadeau surprise offert sans attente de retour. Cependant, Serge est cinéphile, il ajoute que, lorsqu’il prononce ou écrit cette phrase, il ne peut s’empêcher de se référer (de penser en même temps) à la figure du film *Baisers volés* réalisé par François Truffaut et troisième volet des aventures du personnage Antoine Doinel. Il s’agit d’une inférence et c’est intéressant car, lorsqu’il écrit « ce soir envoie-moi une photo volée », il pense sans l’anticiper et sans l’avoir analysé au titre, à des répliques (qu’il entend dans sa tête) et à des images du film de François Truffaut. En effet, les images de l’amour surplombent notre société, il en résulte que mes désirs, mes attentes, mes postures sont influencées et déterminées par mes dispositions et références familiales,

13 Johann Wolfgang von Goethe, 1973, *Les Souffrances du jeune Werther*, Paris, Folio.

14 Pascal Rambert, 2017, *Clôture de l’amour*, Paris, Les Solitaires Intempestifs.

15 *Ibid.*, p. 85.

culturelles, sociales, sociétales. L'éducation sentimentale au travers des échanges sur les réseaux sociaux se nourrit ainsi de ces références.

Une éducation sentimentale au travers d'hallucinations écrites sur les messageries des réseaux sociaux

L'apprentissage tout au long de la vie se fonde sur l'expérience, or trois éléments distincts de l'expérience fondent la « raison » : la détermination, l'existence humaine et le sens¹⁶. La rencontre amoureuse fait partie de la phénoménologie des rendez-vous ordinaires de l'existence avec les naissances et les deuils. L'hallucination bouleverse le sujet car il s'agit d'un phénomène contraire à l'ordre des déterminations et déconnecté de sens. Son étrangeté la rend « propre à nommer la folie [...] maladie isolant radicalement celui qui en est affecté de l'ordinaire de la condition humaine. La définition psychiatrique devenue classique de l'hallucination comme “perception sans objet” a été fixée en 1850 par Jean-Pierre Falret¹⁷ ». La conception lacanienne de l'hallucination verbale laisse la porte ouverte à la possibilité d'une association du sujet à l'élaboration de sa signification. Le sujet halluciné de ses voix n'en serait pas leur victime passive car elles prendraient leur origine là où siège le désir et la responsabilité du sujet. Le sujet halluciné entend donc « son propre message [...] sa propre parole¹⁸ ».

Toutes les figures sont possibles sur la messagerie, tout est possible – le merveilleux, le jeu de rôle, le masque, le miroir, l'illusion et la chute, car cet environnement reste fragile : à la moindre tension, la relation peut s'interrompre si les forces de l'amour ne sont pas installées.

Parce qu'elle fait naître des sensations, des croyances, de la magie, des interprétations à partir de traces écrites dont l'auteur·rice n'est pas à portée de sens, l'analyse de l'hallucination écrite est source d'apprentissage pour les sujets. Le sujet écrit des messages à un autre, imagine et vit dans sa tête les émotions que ses phrases produiront sur son destinataire. Ces phrases écrites tentent d'exprimer l'affect, elles s'arrêtent et attendent une réponse, Barthes évoque la structure linguistique folle, pas les mots, le sujet cherche sa place au niveau de la phrase – et ne la trouve pas – ou trouve une place fautive qui lui est imposée par la langue. « L'amoureux puise dans la réserve des figures, selon les besoins, les injonctions ou les plaisirs de son imaginaire¹⁹. » Cela peut mener aux quiproquos, à l'incompréhension, à la jalousie, à la querelle, le sujet qui écrit et attend une réponse de l'autre s'imagine ce que ce dernier pense et a pensé de ses missives

16 Frédéric Pellion, 2005, « Six notes à propos de l'hallucination verbale selon Jacques Lacan : un cas du dialogue psychanalyse/psychiatrie », *Cliniques méditerranéennes*, n° 71, p. 284, [<https://doi.org/10.3917/cm.071.0283>].

17 *Ibid.*, p. 285.

18 Jacques Lacan, 1981, *Le Séminaire*, Livre III, Les psychoses, *op. cit.*, p. 62-63.

19 Roland Barthes, 1977, *Fragments d'un discours amoureux*, *op. cit.*, p. 13.

virtuelles. La figure non écrite de l'attente engendre des émois tels que l'inquiétude, l'incertitude, l'angoisse.

Amine et Xanaé expliquent que ces situations vécues leur permettent de se frotter aux mots de l'autre mais aussi à son silence. Cette expérience transforme et oblige à apprendre de soi dans la relation à l'autre. En effet, elle permet de comprendre et d'apprendre quels sont mes besoins et mes limites dans une relation dont les échanges se situent sur une messagerie d'un réseau social. Les messageries sociales figent, tracent, archivent un florilège de phrases écrites cacophoniques, musique de l'amour silencieuse que l'on peut entendre à l'instar des travaux de Tina M. Camp²⁰ qui écrit que pour écouter une « photographie silencieuse » il faut être attentif aux relations tacites qui la structurent. La nature des fréquences sonores est telle qu'il est possible de ressentir un son alors même qu'on ne l'entend pas. Ici, seule, face à l'écran de mon smartphone, s'ouvre Messenger et les mots d'un homme avec lequel je correspond et je peux affirmer que j'hallucine, il s'agit d'une hallucination écrite qui correspond à ce que les mots lus et écrits produisent en moi, en faisant appel à ma mémoire sensorielle et affective. Mémoire qui se rapporte à la scène du moment de l'amour²¹ transposée à la messagerie où les images peuplées de mots du langage fou désordonné convoquent les sens, des sensations vécues et imaginées. Images qui se bousculent dans notre tête et nous remuent intérieurement, produisent des manifestations émotionnelles (je pleure, je ris, je suis excitée, je sens tes mains sur moi, je sens tes baisers sur ma bouche) aussi « parce que nous sommes surdéterminés par l'amour courtois, l'amour romantique, l'amour au cinéma ». Le moment de l'amour sur la messagerie instantanée où je prends des risques, où je m'expose, où je dis, où je parle, où je ressens, où j'envoie des mots, des images dans lesquels je partage mon intime parce que j'ai la passion du risque²² en effet mon interlocuteur, mon interlocutrice, celui ou celle qui reçoit mes messages, je ne sais pas vraiment qui est cette personne, que va-t-elle faire de mes écrits, que fait-elle en réalité derrière son écran parce que je ne la vois pas. « Ce moment de l'amour est constitutif de la personnalité tout en étant aussi social, sociétal, groupal du fait de la communauté de référence. »

Frédéric : – Je n'ai pas peur que vous soyez amoureuse de moi. Vous êtes ma magicienne, notre relation doit être respectueuse mais nous ne nous devons rien, il ne doit y avoir que des moments de joie et de grâce.

Je lis et j'entends une voix intérieure qui me dit : je t'aime. C'est ce que je désire et le message que je veux entendre. Qu'est ce qui me pousse à croire que Frédéric m'aime alors que les indices qui permettent de comprendre que tout cela n'est qu'une illusion sont visibles à la lecture de

20 Tina M. Camp, 2017, *Listening to Images*, Durham, Duke University Press.

21 Rémi Hess, Sandrine Deulceux, 2009, « Sur la théorie des moments. Explorer le possible », *Chimères*, n° 71, p. 13-26, [<https://doi.org/10.3917/chime.071.0013>].

22 Jean Baudrillard, 2001, « Jeux », *Les Cahiers de médiologie*, n° 12, p. 47-53, [[10.3917/cdm.012.0047](https://doi.org/10.3917/cdm.012.0047)].

son message ? Il suffit pourtant de lire et de repérer le champ lexical, analysons ce que dit Frédéric. Je peux être amoureuse de lui sans qu'il n'ait besoin de l'être en retour, de plus, je ne suis pas réelle, je suis sa magicienne. Il me met à distance tout en m'octroyant des pouvoirs surnaturels qui lui procurent la joie, la grâce dont il a besoin dans une relation. Il n'y a rien de plus, on se respecte mais on ne se doit rien, qu'est-ce que cela signifie ? Ne rien se devoir. Cette phrase me heurte. Elle signifie que lui comme moi, nous sommes libres. On ne se doit rien, nous ne sommes pas obligés l'un envers l'autre. Est-ce que les sentiments obligent ? Si j'ai des sentiments, de l'attachement envers une personne, je ressens le devoir de ne pas nuire, de ne pas blesser, de ne pas trahir l'autre. Il précise que la relation doit être respectueuse, ce qui signifie qu'on n'humilie pas, qu'on ne salit pas, qu'on s'efforce de ne pas l'abîmer, il y a tout de même quelque chose de clinique dans sa formulation. C'est ce que j'entends et crois lire désormais mais lui, Frédéric, que dirait-il ? Il dirait que je ne suis pas son analyste, que je n'ai pas à inférer sur sa pensée, qu'il serait heureux que je sois amoureuse de lui et qu'il me respecte, que nous ne sommes pas redevables l'un envers l'autre de quoi que ce soit. C'est ce qui fait que notre relation est saine et équilibrée et puis que d'une certaine façon, pudique, il m'aime comme une magicienne qui enchante son existence, bien qu'à aucun moment je ne me sois présentée comme une magicienne ni même que j'aie pu écrire ou faire allusion à un terme du même champ lexical. Enchanter l'existence, croire en autre chose que la réalité : l'hallucination n'entraîne pas nécessairement une croyance de la même nature que celle en la réalité. Ici le sujet halluciné cherche à s'abstraire de la réalité, de l'ordre établi et à s'enchanter de ce qu'il invente lui-même et découle de son propre désir, de sa propre responsabilité. Il recherche l'amour au travers de l'enchantement pour rester vivant à l'instar du discours de Phèdre dans le *Banquet* de Platon qui exprime que le principe qui doit inspirer les hommes qui cherchent à vivre comme il faut, c'est l'amour²³. De plus, derrière le signifiant « magicienne » se cache le désir de croire en la magie, en un possible enchantement de son existence face au « désenchantement du monde » environnant qui mène à l'élimination des ressorts magiques. Max Weber a fondé le concept de « désenchantement du monde » sur sa réflexion autour du « processus de rationalisation » mis en place par le capitalisme moderne. Le sociologue appelle « cage de fer » ce que ressentent les individus lorsqu'ils sont opprimés ou paralysés par un système basé sur le calcul et le contrôle. Le désenchantement du monde résulte des avancées de la science qui évacue toute dimension surnaturelle et atrophie la place de l'imagination. Selon Catherine Colliot-Thélène, « le désenchantement du monde, n'est pas seulement la négation de l'interférence du surnaturel dans l'ici-bas, mais aussi : la vacance du sens²⁴ ».

Échanger à distance, parler et écrire à la fois, se laisser guider par le plaisir de l'écriture permet de libérer l'imaginaire par les représentations et interprétations qu'il suscite. Cela permet également de se laisser aller à des rêveries, à des fantasmes que l'on n'avouera pas à haute voix.

23 Platon, 2016, *Le Banquet*, Paris, Flammarion.

24 Catherine Colliot-Thélène, 2001, *Études wébériennes. Rationalités, histoires, droits*, Paris, Presses universitaires de France.

De se livrer à la pulsion scopique de lire et relire des mots échangés, de voir et revoir des images envoyées par la personne convoitée/aimée qui permettent de se la représenter réellement, d'avoir l'impression d'être dans le réel. Ce qui explique que, lorsque nous échangeons sur des messageries sociales où se joue un rapport au virtuel, nous tentons de réenchanter notre quotidien et notre relation à l'Autre car ici tout ou presque est autorisé.

Reprenons un extrait d'un poème d'Arthur Rimbaud²⁵ qui met en exergue la force créatrice comme transformation de la réalité en fiction poétique par le biais de l'hallucination : « Je m'habituais à l'hallucination simple : je voyais très franchement une mosquée à la place d'une usine, une école de tambours faite par des anges, des calèches sur les routes du ciel, un salon au fond d'un lac ; les monstres, les mystères ; un titre de vaudeville dressait des épouvantes devant moi. Puis j'expliquai mes sophismes magiques avec l'hallucination des mots ! »

Ces échanges situés qui durent, qui s'inscrivent dans une continuité, un rituel enchanté amènent de l'évasion, une transformation de la réalité, un théâtre des opérations sentimentales où s'affolent les mots et les sens ce qui fait réfléchir à la construction de notre rapport sentimental à l'autre.

Mathieu : – Votre caresse ou étreinte préférée ?

Xanaé : – Je vous laisse le soin de le découvrir... Qu'aimeriez-vous me faire ?

Mathieu : – Mes fantasmes sont ordinaires. Tu veux savoir ?

Xanaé : – Oui et en même temps je préférerais le doute, le mystère... As-tu réalisé tous ces fantasmes ?

Mathieu : – Cela dépend desquels.

Xanaé : – Sont-ils réalisables ?

Mathieu : – Ils le sont. Certains sont si doux que leur réalisation peut être répétée. Je dis ? Je ne dis pas ?

Les deux sujets demandent à dire, ils disent, ils n'écrivent pas, cet échange est une totale hallucination écrite, je te parle, je te dis alors que je t'écris, de plus, je favorise l'appel à l'imaginaire, à des figures autour de fantasmes sexuels. Ils alternent tutoiement et vouvoiement. Mathieu confie que, dans un rapport de séduction, il aime vouvoyer son interlocutrice. Cela lui donne l'impression qu'elle est à la fois accessible et inaccessible et renforce l'incertitude qui l'excite.

Aussi, l'éducation sentimentale se déploie *via* les réseaux sociaux par un cheminement, en se trompant, en tâtonnant dans la relation un peu comme dans la vraie vie. Les phrases échangées progressent en termes d'intensité au rythme des échanges et de leurs contenus. Mona Chollet écrit que l'amour dans notre société est marqué par « la frilosité et le manque d'imagination, mais aussi, à l'autre extrême, par une certaine complaisance pour l'échec, la tragédie, la

25 Arthur Rimbaud, 1999, « Une saison en enfer », *Illuminations*, Paris, Folio.

mort²⁶ ». La peur de l'échec amène à la non-perspective d'une rencontre, Chloé, âgée de quatorze ans, l'exprime clairement, « j'entretiens des échanges *via* Instagram avec un garçon de mon âge, j'ai vu une de ses photos, je l'ai trouvé beau, je me suis abonnée à lui et en retour il a fait de même avec mon compte, nous nous parlons et on s'envoie des photos, parfois on parle de choses intimes, de notre rapport au corps, le sien et celui de l'autre, je m'intéresse plus à la personne qu'à son sexe, lui aussi, on s'entend bien, on s'écrit tous les jours, je n'ai pas envie de le rencontrer pour l'instant, j'ai peur de le rencontrer pour de vrai alors qu'on s'est déjà vus en appels vidéos, ça me plaît de faire durer la relation comme ça, à distance, on verra plus tard vers quoi cela nous mènera... ». Chloé apprend à échanger avec une autre personne de sa génération, ils parlent de leurs désirs et de leur sexualité, de pansexualité, de leurs expériences, ils apprennent l'un de l'autre, se reconnaissent l'un et l'autre et sans vraiment en avoir conscience, ils entretiennent une relation sentimentale avec des émotions caractéristiques, « si je n'ai pas de ses nouvelles, cela m'inquiète (l'angoisse), je pense à lui faire des photos de ce que je vois pour lui montrer comme ça, j'ai l'impression d'être avec lui (le manque) ». « Derrière leurs écrans d'ordinateur, les personnes sont suspendues à la tyrannie de leurs émotions. Ces émotions jouent un rôle essentiel dans la rencontre [...]. Mais quel type d'émotion dégage un individu qui rencontre pour la première fois un autre individu en face à face, et qui sait que la décision de la poursuite de cette rencontre va dépendre de cette unique épreuve ? Du stress ? De l'anxiété ? Ces émotions ne sont pas les plus propices à l'émergence de la séduction qui, comme nous l'avons dit, relève d'une forme d'idéalisation de l'autre²⁷ ». Il en résulte, que pour Chloé et tant d'autres, il est plus facile d'entretenir une relation à distance favorisée par l'essor des messageries des réseaux sociaux. Il s'agit d'un espace, d'un environnement où se met en place une alliance comme un pacte de travail avec le respect de règles à la fois tacites et implicites qui s'acquièrent empiriquement, il s'agit des codes de communication écrite sur les réseaux sociaux, phrases courtes, textes plus ou moins longs, fragmentés, ton direct.

Louise : – Pourquoi n'est-ce pas raisonnable ?

Amine : – Vous voulez me séduire...

Louise : – Vous ne l'êtes pas déjà ?

Amine : [Rire.]

Louise : – Je me fiche de ce qui est raisonnable ou pas. Raisonnable ne fait pas partie de mon paradigme.

Amine : – Quelle est votre envie, tout de suite maintenant ?

Louise : – Certainement la même que la vôtre

Amine : – C'est-à-dire ? [Sourire.]

Louise : – Toi.

Amine : – Mais encore ?

Louise : – Quelle est votre envie à vous ?

26 Mona Chollet, 2021, *Réinventer l'amour*, Paris, Zones.

27 Emmanuel Kessous, 2011, « L'amour en projet. Internet et les conventions de la rencontre amoureuse », *Réseaux*, n° 166, p. 191-223, [<https://doi.org/10.3917/res.166.0191>].

Amine : – Non. Votre envie à vous ?

Louise : – Là tout de suite ? Être avec vous, auprès de vous, vous faire partager mes multiples et inépuisables talents, vous faire plaisir.

Amine : – Soyez plus claire.

Louise : – De la même façon que mes photos ne remontent pas le long de mes jambes (imaginez avec vos mains, votre bouche, votre langue), je suis dans l’incapacité de décrire explicitement ce que nous pourrions faire...

Amine : – Vous avez raison. Ne soyons pas déraisonnables. Je vais dormir.

Louise : – Frustration. Je préfère le frisson, faites-moi frissonner...

Amine : – Disons nous bonne nuit.

Louise : – Ne ressentez-vous pas comme une distorsion entre votre discours et le reste ? Dites-moi ce qui vous empêche. Cela peut être un tas de choses, il y a une multitude de plans possibles autres qu’un plan cul : un plan vie, un plan ivresse, un plan poésie, un plan vitesse, un plan céleste, un plan plaisir, un plan dangereux, un plan inattendu, un plan salvateur, un plan désespéré, un plan déraisonnable, un plan inconnu, un plan euphorique, un plan intimidant, un plan audacieux, un plan imprévisible, voilà ce qui semble être apparu soudain...

Notons dans l’échange qui précède la présence, comme dans un texte théâtral, des didascalies « Rire », « Sourire » : Louise et Amine expliquent que c’est leur choix car leurs téléphones portables permettent l’utilisation d’émoticônes. Les sujets l’ont décidé, sans en discuter au préalable par mimétisme ou au travers d’un code implicite, l’un a commencé à écrire ses émotions, l’autre a continué de même pour partager l’expression non verbale, rendre l’interaction humaine et mettre celle-ci en scène. Pierre Halté définit l’émoticône comme un « signe graphique “ressemblant” à une émotion ». Il ajoute qu’une émoticône traduit presque toujours l’émotion du locuteur (l’instance qui porte le discours) et, de fait, accompagne un énoncé. Une émoticône peut être le vecteur de plusieurs significations, donc de représentations et d’interprétations. Les émoticônes servent principalement à modaliser le discours, c’est-à-dire à communiquer les émotions ou les sensations du locuteur car, dans une discussion médiatisée par les outils de communication numériques, l’absence physique des interlocuteurs limite la portée émotionnelle des énoncés. Selon Halté, la modélisation a trois visées. Dans une conversation, elle apporte des précisions supplémentaires concernant : le sens d’un énoncé (visée de contenu), la relation que les interlocuteurs entretiennent (visée pragmatique), la manière dont le message a été formulé (visée énonciative)²⁸. Espace matériel ou immatériel, l’amour c’est sérieux, on ne badine pas avec l’amour et pour cela il vaut mieux rester raisonnable ou apprendre à surmonter ses inquiétudes, à prendre sur soi et s’adapter, à faire un choix, poursuivre ou pas, se rencontrer ou pas, se préparer à tous les plans possibles ou en définir les limites.

28 Laurène Beccucci, 2018, « Pierre HALTÉ, *Les Émoticônes et les interjections dans le tchat* », recension, *Communication & Organisation*, n° 54, p. 253-255, [<https://doi.org/10.4000/communicationorganisation.7280>].

Conclusion

Stan : – Je ne dirais pas que cette nuit j’ai eu un moment de faiblesse... Non. J’ai fini par céder à vos menées, à entrer dans votre jeu, à y prendre plaisir. J’ai eu tort.

Vous avez envoyé : – Comment allons-nous faire ?

Stan : – À quoi pensez-vous ?

Vous avez envoyé : – À la même chose que vous : un café.

Stan : [Rires.] Si vous pouviez avoir ce que vous voulez, ce serait quoi ?

Vous avez envoyé : – J’ai envie d’être près de vous et d’étirer le temps. Une tendre nuit, une promenade, oui promenez moi dans les rues à Paris, je vous rendrai fou, je pense que j’essaierai de vous embrasser dans le cou mais soyons raisonnables : prenons un café.

Stan : – J’en ai envie. Mais vous m’effrayez un peu.

Vous avez envoyé : – Je ne crois pas être effrayante.

Stan : – J’ai facilement peur.

Vous avez envoyé : – Arrêtez de vous moquer de moi !

Stan : – Je ne me moque pas.

Vous avez envoyé : – Peur de moi ou de vous ?

Stan : – Des deux.

Comment expliquer que mes sens s’affolent lorsque j’écris à la personne aimée et lorsque je lis ses mots ? Pourquoi y a-t-il cet entrecroisement du réel, du symbolique et de l’imaginaire dans nos échanges ? Rappelons que le langage, comme outil de communication, est réducteur par rapport à la pensée qu’il représente mais, en même temps, les mots suggèrent toujours plus que la pensée qui les a fait naître, déclenchant chez ceux qui l’écoutent une infinité de représentations et de figures possibles²⁹. Heitor O’Dwyer de Macedo³⁰ apporte un éclairage intéressant en rappelant que Freud a défini la santé psychique comme l’aptitude à aimer et à travailler, l’amour étant l’accueil enthousiaste de l’avènement de la présence. Présence du réel du monde, présence réelle au réel du monde. Présence réelle de l’autre, présence réelle au réel de l’autre³¹. Aimer, c’est désirer et aimer, c’est penser. Je t’aime, je te désire, je pense, l’amour est donc comme un éclairer qui amène l’être à la pointe de ses propres régions inconnues³², aimer est une expérience qui produit un effet éducatif en termes de connaissance de soi et de l’autre : « La langue avec laquelle l’amoureux s’exprime est en permanence remplie par les bouts du réel qu’elle désigne : j’aime l’odeur de ton corps, j’aime tes bras, j’aime ton

29 Jean-François Dortier, 2012, *L’Homme, cet étrange animal*, Paris, Éditions Sciences Humaines.

30 Heitor O’Dwyer de Macedo, 2005, « L’amour véritable », *Topique*, n° 90, p. 57, [<https://doi.org/10.3917/top.090.0057>].

31 Sigmund Freud, 1969, « Contributions à la psychologie de la vie amoureuse, un type particulier de choix d’objet chez l’homme », *La Vie sexuelle*, Paris, Presses universitaires de France.

32 Heitor O’Dwyer de Macedo, 2005, « L’amour véritable », *op. cit.*, p. 59.

ventre³³... », à l'instar de l'extrait des paroles d'une chanson de Philippe Katerine³⁴ qui établit l'inventaire des organes objets de l'amour :

J'aime aussi ta langue
Ton cerveau tes sinus
Ta glande thyroïdale
Et ton œsophage...

Heitor O'Dwyer de Macedo nous permet d'affiner notre théorie de l'hallucination écrite et de conscientiser que j'apprends de ce que cette expérience produit en moi, celle où j'éprouve de l'amour et du désir pour une personne avec laquelle j'échange à distance. Amour et désir qui me plongent dans l'extase qui renvoie au mystique et au « besoin d'halluciner l'existence de l'être aimé » où cet état de rêve, de magie amoureuse, se manifeste par les écrits et les images reçus. Cependant, ce sentiment reste toujours cadré par la conscience de son absence dans la réalité, ce qui favoriserait, comme le ressent le sujet Stan, un mélange paradoxal de joie avec de la fausse reconnaissance³⁵.

³³ *Ibid.*, p. 60.

³⁴ Philippe Katerine et Jeanne Balibar, 2010, « J'aime tes fesses », album *Philippe Katerine*, Paris, Barclay, [https://www.youtube.com/watch?v=8XsH_W9TDfg].

³⁵ Heitor O'Dwyer de Macedo, 2005, « L'amour véritable », *Topique*, n° 90, p. 62, [<https://doi.org/10.3917/top.090.0057>].

« On peut encore aimer dans nos souvenirs », ou la question de l'amour transfigurateur

Stéphanie Fribault

Stéphanie Fribault est enseignante depuis sept ans. Son parcours professionnel est orienté vers l'accompagnement des enfants hors et sur temps scolaire. Elle s'intéresse à la littérature, avec un goût prononcé pour la littérature jeunesse. Diplômée de l'université de Tours, elle s'est formée en 2022-2023 aux histoires de vie en recherche et formation. Son sujet d'étude et son écrit ont exploré la question « Et si le récit de vie s'invitait à l'école... Quels en seraient les effets ? ». Aujourd'hui, elle enseigne et écoute les enfants lui raconter des histoires, leurs histoires.

Résumé

Vivre malgré ta mort... Comment pourrais-je y arriver ? Je ne suis qu'une enfant, et j'ai déjà tellement à apprendre. Vivre et apprendre à vivre, c'est mon quotidien. Mais lorsque la mort vient t'enlever à moi, toi que j'aime de tout mon cœur, comment pourrais-je y arriver ? À travers ce récit d'expérience, je vous invite à découvrir, pas à pas, le chemin emprunté d'une enfant s'interrogeant sur la mort, suite au décès brutal de son jeune cousin. Après maintes interrogations, découvertes, recherches et expériences personnelles, l'enfant devenue enseignante, au contact des élèves et du milieu scolaire prend conscience de la nécessité d'agir. Par la mise en place d'un dispositif narratif - invitant de jeunes enfants touchés par le deuil à s'exprimer, réfléchir et s'interroger sur le lien qui les a unis à l'être aimé disparu -, l'enfant peut faire émerger et chérir les souvenirs qui lui sont propres.

Mots-clés : autoformation existentielle, deuil, formation, hétéroformation, perte, sentiments, transfigurer, transformation.

"We Can Still Love in Our Memories", or the Issue of Transfiguring Love

Living despite your death... I wonder how I am going to be able to. I'm only a child, and I already have so much to learn. Living and finding out how to live is my everyday life. But how can I deal with the fact that death took you away from me, you, the one I love with all my heart? With this intimate story being told, you will

follow the journey of a young girl who is questioning death after the sudden passing away of her young cousin. Following many questions, discoveries, research and personal experiences, the child became a teacher. Through her contact with pupils and the school environment, she became aware of the need to take action. She has set up a system of story telling, encouraging young children affected by bereavement to express themselves, reflect and ask questions about the bond that united them to the loved one who had died; as a result, the memories that are unique to each child can emerge and be cherished.

Keywords: existential self-training, feelings, grief, hetero-training, loss, training, transfiguring, transformation.

Il y a ceux qui meurent... Et les autres. Ceux qui restent, les vivants.

Ceux qui meurent laissant derrière eux des vivants qui les ont aimés et doivent désormais apprendre à vivre sans eux.

Tu n'es plus et pourtant je t'aime. Tu es parti voilà déjà plusieurs jours, mois, années. Depuis, mon cœur est lourd. Lourd de peine ? Lourd de colère ? Lourd de chagrin ? Lourd de tristesse ? Non, pas seulement de cela, à bien y réfléchir il est lourd en effet. Mais il est avant tout empli d'amour pour toi ; toi qui n'existes plus sur terre.

Comment alléger mon cœur sans perdre ce précieux contenu ? Que faire de cet amour qui ne trouve plus sa destination ?

S'il m'avait été donné la possibilité d'apprendre à gérer cet amour « orphelin », peut-être mon chagrin s'en serait-il trouvé moins vif et la vie sans toi, sans vous qui êtes partis, plus acceptable.

Chaque perte – chaque séparation, chaque deuil vécus – réveillait ce questionnement qui restait chaque fois sans réponse. Il m'a fallu trouver par moi-même un moyen d'apaiser le chagrin. À propos du chagrin, je ne pourrais dire où il m'a été donné d'entendre que « Le chagrin, c'est de l'amour qui ne sait plus où aller. » Le sentiment éprouvé ressemblait un peu à cela, en effet. Alors, à la perte de mon jeune cousin, j'ai commencé à prendre la plume. J'ai ressenti ce besoin « vital » pour moi encore vivante, de lui écrire mes sentiments le concernant, les émotions ressenties par sa disparition, comme s'il était nécessaire, afin de ne pas tout perdre, de fixer une trace sur cette relation qui avait été la nôtre. Quelques années plus tard, j'écrirais à nouveau au décès de ma grand-mère maternelle. À la différence, cette fois-ci, que les premiers mots écrits pour elle, sur demande du reste de la famille, soient lus lors de l'éloge funèbre. L'effet ressenti qui s'en suivit ne fut pas tout à fait pareil. Je ne ressentis pas ce semblant d'apaisement, comme la première fois.

Plus tard, intimement, rien que pour nous deux, je lui écrirai en mémoire de notre relation.

Voici le moyen que j'avais trouvé afin de ne pas tout perdre des sentiments partagés avec mes proches aimés décédés.

Et puis un jour, le 11 janvier 2018, ce fut à ton tour de nous quitter. Toi, que tes arrières-petits-enfants appelaient « Mamie Dédette », tu nous as laissés, en partant, bien plus que des souvenirs. C'est ce que je désire vous raconter. Après ton départ, nous avons découvert une pochette qui nous était destinée. À l'intérieur de cette pochette, tu avais collecté nombre de citations, devises et réflexions sur le sens de la vie, de l'amour, et tous ces trésors qui remplissent une vie.

J'ai commencé par prendre le temps de toutes les lire, une à une. À travers elles, on retraçait une partie de ton histoire. Et on comprenait combien la question de la perte et du deuil avaient impacté ton existence. Ces citations, à mon tour, m'interrogeaient, faisaient danser mes réflexions et, sans que je m'y attende, m'inspiraient. Aussi, je décidais dans un second temps de les recopier dans un cahier afin d'en garder une trace, touchée par la profondeur de ces mots que j'avais lus, copiés, et dont certains, qui s'inscrivaient davantage en mon cœur, résonnaient. Une note m'interpellait plus que de raison : « L'amour transfigure, par celui que l'on donne et celui que l'on reçoit. On peut encore aimer dans nos souvenirs. »

Je ne savais pas encore ce que j'en ferai, mais il y aurait une suite, cela semblait être une évidence.

Le vécu et la place de l'enfant face à l'expérience de deuil m'interrogent depuis longtemps. J'ose dire que cela m'interpelle depuis que, à l'âge de dix, douze ans, j'ai pris conscience de l'histoire de ma naissance. En effet, lors de ma venue prématurée au monde, ma mère et moi-même avons failli perdre la vie. Puis cette question qui m'a suivie tout au long de ma jeune existence d'adolescente et de jeune adulte a changé d'état. Elle est devenue préoccupante à partir d'un stage que j'ai effectué en entreprise de pompes funèbres, il y a maintenant plus de dix ans. Je suis d'ailleurs toujours en contact avec la personne qui m'a accueillie. À l'époque déjà, nous réfléchissions à savoir comment permettre aux enfants et aux jeunes d'occuper la juste place lors de l'accompagnement du dernier au-revoir à son proche décédé. Depuis je me suis documentée sur le deuil, sur les besoins de l'enfant et du jeune touchés par ce traumatisme. J'ai commencé par lire les ouvrages d'Elizabeth Kübler-Ross¹, puis de Jean Monbourquette²

1 Elizabeth Kübler-Ross, 2002, *Accueillir la mort*, Paris, Pocket ; 2013, *La mort est un nouveau soleil*, Paris, Pocket.

2 Jean Monbourquette, 2011, *Aimer, perdre et grandir*, Montrouge, Bayard.

et d'autres encore, comme José Masson³ ou Alexis Desjeux⁴ davantage destiné au jeune public ou à l'accompagnement de ce dernier.

En 2017, j'ai commencé un nouveau parcours professionnel, comme enseignante, suppléante, en école primaire. Dans ma classe, j'ai accueilli des enfants âgés de neuf à onze ans. Une des élèves, loin d'être limitée intellectuellement, l'était cependant par son comportement et ses relations aux autres. Elle n'était que très peu disponible aux apprentissages et tentait de maîtriser au mieux ses relations avec les autres. Cette enfant avait vécu l'expérience du deuil une première fois avec le décès de sa petite sœur ; puis une seconde fois avec le suicide de son père à l'âge de cinq ans. Je me posais alors la question de son vécu : comment avait-elle été accompagnée ? Qu'avait-elle pu exprimer ? Comment, à l'heure actuelle, vit-elle les choses ? Dans quelle mesure ce contexte impacte-t-il sa vie d'écolière ? Autant de questions auxquelles je ne pouvais répondre... Et surtout : moi, en tant qu'enseignante, comment pouvais-je l'aider ? Au cours de cette même année, deux des élèves de l'école ont perdu leur père qui s'est suicidé. Ce fut désarmant pour de nombreux élèves, ainsi que pour l'ensemble de l'équipe éducative. Comment accueillir ces drames ? Comment accueillir les mots des enfants, comment accueillir les maux des élèves ? Comment accueillir les blessures ravivées des uns et des autres ? Là encore, un nombre de questions sans réponses...

L'année suivante, j'accueillais dans la classe cette même élève et l'un des deux garçons qui avaient perdu leur père. Ce fut un choix d'équipe lors de la répartition des classes. L'équipe éducative a pensé que cela permettrait à ces deux élèves de trouver un soutien réciproque, ou du moins de créer un lien, mais ce fut en réalité une désillusion pour tous. Le comportement de la jeune fille a été de plus en plus violent vis-à-vis des autres et d'elle-même. Avec la maman, nous avons beaucoup discuté, accompagné et orienté vers une prise en charge psychologique. À la maison, c'était l'enfer. La mère était perdue et l'enfant sans répit. Nous avions des échanges réguliers avec la psychologue qui l'accompagnait. Une à deux fois par mois, et au fil des séances selon les besoins de l'élève. J'avais le sentiment de faire tout ce que je pouvais et pourtant j'aurais voulu faire plus. Mais comment ? Mon rôle, ma place, toutes ces questions se bousculaient.

Concernant l'autre élève qui avait perdu son père l'année précédente, je m'adaptais à ses disponibilités d'apprentissage. Très fluctuantes, avec un contexte familial très violent, car l'un de ses frères était très en colère. Son père s'était donné la mort le jour de son anniversaire. La mère se retrouvait seule avec deux adolescents et un jeune enfant, orphelins de père. Avec le chef d'établissement, nous étions en veille, nous suivions la famille, l'accompagnions au mieux.

3 José Masson, 2019, *Mort mais pas dans mon cœur. Accompagner un jeune en deuil*, Paris, Desclée De Brouwer.

4 Alexis Desjeux, Alexis Desjeux et Gérard Berthelot, 2017, *La Mort ou le Silence de la vie*, bande dessinée, disponible aux Services Funéraires Citeau, Angers.

Et surtout, nous accueillions la parole des membres de cette famille. Nous nous sentions responsables de leur « bien-être » à l'école, autant que faire se peut dans ce contexte particulier.

Ma troisième année de remplacement fut également marquée par le deuil vécu d'un autre de mes élèves : la perte de son papa suite à la maladie. L'ensemble de la classe fut bousculé. Ils connaissaient ce papa qui accompagnait son fils tous les jours à l'école. Ils avaient de la peine pour lui et avaient envie d'en parler. Il fallait créer un espace de parole. Ils avaient des choses à dire, soit envers leurs camarades, soit partager leur expérience de la perte d'un être aimé, d'un animal de compagnie. Au sein de la classe, avec les élèves, nous avons créé l'espace et le cadre nécessaire pour que l'expression de celles et ceux qui le voulaient puisse être possible.

L'année qui suivit, c'est une semaine avant les grandes vacances que le papa de mon élève s'est donné la mort. Confrontée de nouveau à cette expérience, j'ai de suite ouvert un espace de parole. La classe a pu s'exprimer, exprimer son chagrin et apporter son soutien à l'élève en deuil. L'élève souhaitait revenir en classe pour les deux derniers jours. Avec cet espace/temps qui leur avait été offert, la classe s'est vue en mesure d'accueillir et d'accompagner plus facilement le retour de cette élève. Quelle que soit la situation, les apprentissages, ne concernent-ils pas également l'apprentissage du vivre ensemble et des sentiments, aussi douloureux soient-ils ?

Aussi, un soir, cherchant à répondre par un moyen adapté à la fois aux élèves et aux enseignants, je me mis en recherche d'outils pour accompagner ce vécu si particulier qu'est le deuil, la perte d'un être aimé. Et j'avais toujours en tête cette phrase, « On peut encore aimer dans nos souvenirs ». Je me mis au travail et inventai un outil narratif permettant à l'élève de raconter son vécu. Je voulais que cet outil lui soit propre. Que l'élève parte d'une feuille vierge qu'il ferait sienne, comme il pourrait faire sien le souvenir de sa relation avec l'être aimé disparu. Ce fut la première étape du processus d'accompagnement. C'était un début. J'avais tenté de construire un outil, ou tout au moins une démarche d'apprentissage, afin d'essayer d'appréhender des émotions bien difficiles à gérer par de jeunes enfants.

Un jour que nous étions en fin de récréation, au son de la cloche les élèves commencent à se mettre en rang pour entrer en classe. L'une est en pleurs. Je l'interpelle et elle me raconte qu'elle a perdu « sa Praline », son chiot, qui est mort par accident la veille. Eh oui, l'élève n'est pas seulement élève. Elle est avant tout enfant avec ses problèmes qui surgissent, n'importe quand et n'importe où. Il faut savoir prendre le temps de l'écouter. Aussi, je lui propose de lui accorder le temps nécessaire pour l'entendre quand elle le souhaiterait. De mon côté, j'ai averti mon chef d'établissement, et lui ai fait part de mon outil. S'en suit un échange où je lui émets l'idée de le proposer à l'élève en question et à la famille si, bien évidemment, tous et toutes adhèrent au projet d'écriture. Nous nous mîmes d'accord, sur un plan d'exécution qui se ferait hors temps scolaire, sur la pause déjeuner. La famille était ravie de cette opportunité et l'enfant souhaita écrire elle-même l'expérience vécue. Mon rôle fut de la guider au travers des différentes étapes de la réalisation de son livret, retraçant sa relation avec son animal de compagnie.

Dans un second temps, il m'importait de mettre en avant cette capacité à aimer dans nos souvenirs. Et, plus encore, de mettre en lumière l'héritage de cet amour partagé ; ce que j'appellerais « le trésor » dans un conte écrit pour les enfants afin de les inviter à raconter leur expérience. Je désirais offrir l'occasion d'engager un retour réflexif sur ce vécu particulier de séparation, afin d'extraire au mieux un apprentissage personnel de la situation expérimentée.

J'inviterais donc, lors du prochain accompagnement, l'enfant à réfléchir sur ce qu'il a appris de cette expérience, mais aussi sur le fait de l'avoir écrit et mis en image dans un livret personnel.

Nous serions surpris, en les écoutant de découvrir combien ils savent trouver les mots et expliquer leur choix de tel dessin ou bien de telle couleur...

Par la suite, il m'a été donné l'occasion d'accompagner un enfant qui, vivant seul avec ses parents, a souhaité raconter et écrire son histoire de deuil dans un livret qu'il a confectionné du début à la fin. Il a perdu sa petite sœur naissante, alors qu'il n'avait que 14 mois. Il sollicitait régulièrement ses parents pour avoir un petit frère ou une petite sœur. À la fin de l'accompagnement, il a pu prendre conscience grâce à un retour réflexif de l'expérience qu'il avait été un grand frère lié à sa petite sœur grandissant dans le ventre de leur maman. Il invita même ses parents à écrire leur vécu respectif pour l'inclure dans son livret.

Un an plus tard je suis retournée le voir, lui et ses parents. Au cours de cet échange, il s'est avéré que le support du livre réalisé avait été apprécié. Il permettait de s'y rapporter si besoin.

Si l'on considère que l'on peut apprendre de toute expérience, celle du deuil, si douloureuse soit-elle, nous enseigne que l'amour partagé lui ne meurt pas, pour peu qu'on fasse fructifier cet héritage.

Sur le chemin parcouru de l'expérience vécue à l'expression des sentiments – au détour d'un retour réflexif de l'expérience et de l'enseignement qui en découle –, il n'y a qu'un pas de plus à faire entre formation, hétéro-formation et autoformation. Et, pour peu que l'on vous accompagne lors de ce cheminement (ou pas), alors vous pourrez peut-être percevoir une transformation de vous-même grâce à l'amour que vous avez reçu, celui que vous recevrez et celui que vous donnerez.

Les professionnel·les de la petite enfance à l'épreuve des sentiments dans leur relation avec de très jeunes enfants : une voie d'accès à l'autoformation

Martine Fouquet-Willig

Infirmière et puéricultrice DE à partir de 1983, Martine Fouquet-Willig est responsable de structures d'accueil du jeune enfant pendant quinze ans. À partir de 2008, elle devient formatrice aux métiers de la petite enfance, accompagnante éducative petite enfance, auxiliaire de puériculture, éducatrice de jeunes enfants. Elle est retraitée depuis 2020.

Résumé

L'implication affective des professionnel·les en relation au quotidien avec des tout-petits accueillis en établissement d'accueil du jeune enfant est explorée dans sa dimension formative. Des rencontres marquantes où s'exprime le phénomène de résonance représentent une épreuve à partir de laquelle un travail d'autoformation est possible. La transformation de situations vécues en savoir issu de la pratique facilite la relation, dans une juste proximité-distance avec l'enfant.

Mots-clés : affectivité, autoformation, épreuve, résonance, sensibilité.

Early Childhood Professionals Face the Test of Feelings in their Relationship with Very Young Children: A Pathway to Self-Education

We explore the formative dimension of the affective involvement of professionals in their day-to-day relationships with toddlers in childcare establishments. Meaningful encounters in which the phenomenon of resonance is revealed constitute an ordeal that can be used as a basis for self-education. The transformation of real-life situations into practical knowledge facilitates a close relationship with the child.

Keywords: affectivity, challenge, resonance, self-education, sensitivity.

« L'adulte est cousu d'enfant. »
Witold Gombrowicz.

Au cours de mes quarante années de pratique dans le milieu de la petite enfance essentiellement au sein des établissements d'accueil du jeune enfant (EAJE), j'ai eu l'opportunité d'accéder à un DUFA¹ puis à un master de recherche, spécialité « éducation tout au long de la vie ». Ce fût l'occasion de questionner mes pratiques en pointant les savoirs tirés de l'expérience, dits « insus² » construits à partir des rencontres faites avec des tout·es-petit·es et d'une relation tissée au quotidien avec elles et eux. Ces situations vivaces, métaphore empruntée à la botanique par l'aspect de ces plantes qui refont surface après avoir été coupées, tels les souvenirs d'un vécu, sont le point de départ de ma recherche de praticienne-chercheuse dont tout le défi consiste à rendre ce savoir visible. L'exploration au travers de six entretiens non-directifs avec des professionnel·les expérimenté·es³, à visée qualitative, ouverts au témoignage, ainsi que la constitution d'un petit groupe de recherche qui s'est réuni au cours de l'année 2009-2010, mettent à jour le travail d'autoformation de ces professionnel·les, travail qui s'appuie autant sur les connaissances acquises au cours d'une formation initiale que sur la pratique. Après la description succincte du contexte d'évolution des professions de la petite enfance, je développerai quelques points sur le choix méthodologique afin de présenter le cheminement de cette enquête à caractère empirique. Je cherche davantage à montrer qu'à démontrer comment l'implication affective des professionnel·les avec de jeunes enfants évoluant en collectivité est une épreuve qui peut mener à un travail de formation de soi favorisant une relation dite à la juste distance avec l'enfant. Cette approche réhabilite le monde sensible dans les relations à autrui et particulièrement avec les enfants lors des trois premières années de la vie.

Bref rappel historique des professions de la petite enfance

En France, la spécialité professionnelle de la petite enfance est née au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, suite à l'ordonnance du 2 novembre 1945 pour la création du service de Protection Maternelle et Infantile. Deux nouvelles professions apparaissent : les infirmier·ères-

1 Diplôme universitaire de formateur d'adulte, promotion 2006-2007, enseignement dispensé à l'université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis sous la direction de René Barbier.

2 En référence à Jacqueline Feldman, Jean-Louis Le Grand, 1996, « Savoirs savants, savoirs profanes », in Jacqueline Feldman, Jean-Claude Filloux, Bernard Pierre Lécuyer, Marion Selz, Manuela Vicente (dir.), 1996, *Éthique, épistémologies et science de l'homme*, Paris, L'Harmattan.

3 J'ai modifié leurs prénoms, ils apparaissent dans le texte sous ceux de Marie, Élixa, Betty, Célia, Claudie et Jim.

puériculteurs-puéricultrices et les auxiliaires de puériculture. Ces professions paramédicales rattachées au ministère de la Santé sont spécialisées dans le soin pour le dispenser, soit en secteur hospitalier soit à visée préventive, dans les services publics ou privés de la petite enfance et de l'enfant jusqu'à dix-huit ans. L'accompagnement de la famille et l'approche psychopédagogique de la relation à l'enfant ont été introduits tardivement. Après le bouleversement social et culturel de mai 1968 avec l'expérience des crèches sauvages où les parents se sont impliqués dans l'éducation des jeunes enfants, une nouvelle profession émerge en 1973, rattachée au ministère des Affaires sociales, celle des éducateurs et éducatrices de jeunes enfants, expert·es en petite enfance de 0 à 6 ans. Les années 2000 marquent un tournant par la mise en place d'une nouvelle directive européenne « services » qui ouvre le secteur des places d'accueil du jeune enfant au marché concurrentiel des prestations de services à l'usager, d'où un développement massif du secteur privé. Des professionnel·les issu·es de la formation du CAP petite enfance, dispensée par l'Éducation nationale, mise en place en 1991 pour former le personnel auprès des enseignants en école maternelle, intègrent progressivement les équipes des EAJE suite aux difficultés de recrutement des auxiliaires de puériculture. Ce diplôme, rebaptisé en 2019 CAP accompagnant éducatif petite enfance – non reconnu à ce jour par le ministère de la Santé, et qualifié de « diplôme du peuple » – est la première marche pour entrer et évoluer dans le secteur de la petite enfance. Ce milieu de professionnel·les forme un ensemble hétérogène souvent en tension par la disparité des formations plus ou moins longues et reconnues. Les professionnel·les en relation directe au quotidien avec les tout-petits sont le plus souvent les moins formé·es, d'autant plus que la législation concernant le fonctionnement des établissements d'accueil autorise l'embauche de 60 % de professionnel·les non diplômé·es dans les équipes. Bien souvent, par amalgame, ces professionnel·les sont appelé·es intervenant·es auprès des enfants : une simplification qui gomme la disparité des formations ainsi que la reconnaissance d'une certification professionnelle dans le champ de la petite enfance.

Présentation méthodologique de la démarche de recherche

L'orientation prise pour cette recherche relève de l'anthropologie des relations humaines par le lien entre la singularité irréductible de toute subjectivité et la question de l'universel. Elle prend appui sur le récit de vie⁴ par l'intérêt porté aux pratiques professionnelles. Cette approche me permet d'être au plus près des préoccupations liées à la relation avec les tout·es-petit·es que vivent les professionnel·les, tout en cherchant à me distancier grâce au travail critique sur ma posture de recherche, indispensable pour tout·e chercheur·se-praticien·ne impliqué·e⁵. C'est

4 Daniel Bertaux, 2005, *Récit de vie*, Paris, Armand Colin.

5 Ruth Canter-Kohn, 1986, « La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de connaissance », *Bulletin de psychologie*, n° 377, p. 817-826, [https://www.persee.fr/doc/bupsy_0007-4403_1986_num_39_377_12821].

passer d'une position du « dedans » à celle de « dehors » tout en sachant qu'il y a des allers-retours. Il en est de même pour tout ethnologue ou anthropologue qui vit avec une population donnée dans une temporalité souvent longue. L'enjeu fondamental est de pouvoir réintroduire la dimension de la sensibilité tant du côté du chercheur ou de la chercheuse que des personnes participantes à la recherche. Sur le plan épistémologique, c'est une remise en question de l'extériorité de la posture de chercheur face à son objet de recherche et de la compréhension des témoignages recueillis.

Le dispositif de recherche s'est construit en quatre temps. Il a démarré par un entretien d'exploration de mon propre parcours de vie, à la fois personnel et professionnel, avec un collègue formé à la recherche. Il a mis en relief mon rapport de chercheuse avec l'objet de recherche où prédomine une tension dynamique entre la réalisation de soi et l'épanouissement professionnel. Ce fut une réelle rencontre sur laquelle j'ai pu prendre appui pour me lancer dans les entretiens. C'est aussi le point de départ de l'écriture d'un journal de recherche tout en tenant un journal de terrain lors des entretiens et des séances en groupe. J'ai choisi un chemin itinérant à travers Paris et l'Île-de-France, pour les six entretiens avec les professionnel·les, en dehors de leur lieu de travail, dans des endroits ouverts, souvent à l'extérieur, jardins ou terrasses, au calme, avec un temps d'échange moyen de deux heures, initié par une question : « Quel est votre parcours de formation et de vie professionnelle, pensez-vous que les relations au quotidien avec les enfants ont pu être formatrices et comment ? » Tout entretien est le résultat d'une interaction, d'où la reprise des contenus sous forme de tableau relevant les propos de l'interviewé·e et mes questions propres, de relance, de reformulation, pour relever les effets produits sur la narration. À partir des transcriptions intégrales apparaissent des thèmes clés, des phrases noyaux-de-sens, d'où le relevé lexical des mots les plus usités comme « rencontre », « quotidien », « affectivité », « ressenti », « mémoire ». L'usage du mot « résonance » a été remarqué par son caractère singulier, il est apparu dans l'entretien avec Célia, à deux reprises : « Je crois qu'il y a résonance vraiment entre l'histoire de ces enfants et la nôtre... J'avais un lieu de parole en ce qui me concernait et en ce qui concernait les résonances que je recevais. » Pour établir des liens au cours de l'analyse, j'ai privilégié une lecture phénoménologique en retenant ce qui est donné à voir. Les entretiens se sont prolongés par cinq séances de groupe au cours d'une deuxième année avec trois des professionnelles interviewées rejointes par deux autres éducatrices de jeunes enfants, ainsi que par deux personnes formées à la recherche intéressées par la thématique. Ces séances en groupe ont eu lieu dans un local prêté, un atelier d'écriture. La richesse de la constitution d'un groupe de recherche-formation repose sur le partage de productions écrites par les participants. Enfin, le dernier temps est celui de l'évaluation avec les participants et la remise d'un recueil, intitulé *Traces*, de l'ensemble des écrits partagés lors des séances. Après des années de recul, je constate que, pour quatre des professionnelles ayant participé à ces séances de groupe, deux ont repris une formation de psychologue ou de fonction d'encadrante de structure d'accueil de jeunes enfants et toutes ont évolué professionnellement vers plus de responsabilités et d'autonomie. Cette démarche hasardeuse, risquée par le fait de pouvoir se perdre dans son objet-sujet d'étude, se prête à discussion par les biais inhérents à l'exploration de la subjectivité. Comme le souligne Danilo

Martucelli, la modernité fabrique un type d'individu qui ne « cesse d'être perçu comme une déviance singulière vis-à-vis d'un modèle général et devient lui-même le modèle à accomplir⁶ ». L'apprenti·e chercheur·se n'échappe pas au mouvement de fond de la société.

Le sort de l'affectivité dans les milieux professionnels de la petite enfance

Lorsque je participais à la sélection des candidat·es pour entrer en formation soit d'auxiliaire de puériculture ou encore d'accompagnant éducatif petite enfance, il était frappant d'entendre majoritairement : « Je veux faire cette formation car j'aime les enfants. » Cela paraît si évident. Pour autant, beaucoup ne se doutent pas des questions posées par la prise en charge de jeunes enfants en collectivité et ces difficultés n'apparaissent pas d'emblée, ce que Suzon Bosse-Platière⁷ a soulevé il y a bien longtemps. Dans ses premières années de vie, l'enfant est une éponge à émotions tout en étant un fort émetteur émotionnel à l'état brut. Le travail des professionnel·les qui s'occupent des enfants consiste à pouvoir répondre à leurs expressions émotionnelles, de joie, de colère ou de tristesse, en leur renvoyant une interprétation, une cohérence entre leurs ressentis et les situations vécues. C'est tout un travail d'observation et d'accompagnement de l'enfant dans la compréhension et la mise en mots de ses émotions. Mais comment font-ils·elles avec leurs propres émotions, sentiments ? Bien souvent les professionnel·les sont livré·es à eux·elles-mêmes, au mieux ils·elles peuvent en parler entre pairs ou encore lors de réunions institutionnelles, dans un cadre soutenant, accompagné·es par le ou la psychologue si les équipes le permettent, souvent mises à mal, par manque de personnel et l'impossibilité d'organiser des réunions pourtant indispensables à l'élaboration constructive des pratiques. Pour faire la lecture des émotions de l'enfant, le ou la professionnel·le est fortement identifié·e à lui – d'où un besoin de revenir à soi. En ce sens, la reconnaissance de ses propres émotions facilite ce mouvement d'allers et retours, particulièrement quand il est accompagné par un tiers attentif à l'écoute des relations. C'est la place et le rôle des éducateur·rices de jeunes enfants en collectivité lorsqu'ils·elles sont présent·es auprès des équipes et disponibles. Ce travail d'observation va favoriser les échanges sur les relations intersubjectives professionnel·les-enfants soit lors d'échanges informels, soit lors des temps institués, repérés dans les organisations.

Lors de la première journée d'étude de l'Observatoire national de la petite enfance au Conservatoire national des arts et métiers, en 2015, Anne-Lise Ulmann, maîtresse de conférences des sciences de l'éducation et de la formation, présente la synthèse d'une recherche

⁶ Danilo Martucelli, 2006, *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, Paris, Armand Colin, p. 11.

⁷ Suzon Bosse-Platière, Anne Dethier, Chantal Fleury, Nathalie Loutre-Du-Pasquier, 1995, *Accueillir le jeune enfant : quelle professionnalisation ?*, Toulouse, Erès, p. 50.

de deux ans effectuée auprès de plusieurs groupes de formation d'auxiliaire de puériculture. Elle met en avant la part d'ombre non prise en compte dans la formation de ces professionnel·les. Cette ombre concerne la nécessité d'y engager une part de soi, ce que je traduis par être impliqué·e affectivement dans la relation à l'enfant et à sa famille et, par conséquent, en être affecté·e. Elle parle d'« affectivité barrée⁸ » et d'un engagement subjectif contraint tant dans la formation que dans l'exercice des fonctions auprès des enfants. Cette partie de soi-même mise en jeu dans la relation est rarement abordée, explorée. Un travail qui met à distance la relation, que ce soit par le geste qualifié de professionnel ou par une posture d'observation dite neutre, dans un souci de protection, est tout aussi néfaste que de ne pas avoir de distance du tout et d'être « pris·e » dans le registre émotionnel de l'enfant. Et personne ne peut s'occuper d'enfant sans passer par « l'embrouillamini de ses propres affects⁹ ». Car, dans ce domaine du relationnel, il n'existe pas de norme prescrite si ce n'est celle de ne pas s'attacher pour éviter le « rapt d'enfant » en se substituant aux parents. Le milieu de la petite enfance est traversé par la problématique de l'attachement qui, théorisée pour la première fois en 1958 par John Bowlby, relève du champ de la psychologie. Ce dernier a enrichi ensuite sa thèse par la définition du comportement d'attachement. Mary Ainsworth (1985) établit une classification de quatre comportements types d'attachement, du sécure à l'insécure. Ces théories sont mises en discussion par la psychanalyse centrée sur le lien parents-enfants. Toutefois, les différentes approches théoriques de la relation du tout-petit avec son environnement se rejoignent pour défendre la qualité de la relation à l'enfant dans sa prise en charge en dehors du milieu familial. Celle-ci passe par une disponibilité émotionnelle des professionnel·les, stable, confiante. Si, du côté de l'enfant, le besoin d'attachement est inné, du côté des professionnel·les, la norme prescrite de ne pas s'attacher aux enfants est inopérante et mise en échec car « toujours et d'emblée la relation humaine est affective. Elle est sensibilité à l'autre, ou comme dit Heidegger, un souci (*Sorge*), une assistance (*Fürsorge*)¹⁰ ». La profession d'auxiliaire de puériculture et les autres professions apparentées sont celles où les prescriptions d'action sont les plus faibles, constamment à débattre en fonction des situations. Par exemple, la question des limites – celles qu'on se donne et celles données aux enfants – est typique des situations complexes à discuter en équipe. Il peut en résulter un épuisement et, pour les plus démuni·es, une souffrance au travail. À cela s'ajoute une grande difficulté à parler de soi, de ses relations avec l'enfant et sa famille, par manque de capacités langagières et d'autorisation insuffisamment développées au cours d'une formation souvent de courte durée. Le travail sur

8 Lise Ulmann, Daniela Rodriguez, Marc Guyen, 2015, « Former les futurs professionnels de la petite enfance. Entre soin et éducation, quelle place pour les affects ? », *Revue des politiques sociales et familiales*, n° 120, p. 40, [https://www.persee.fr/doc/caf_2101-8081_2015_num_120_1_3112].

9 Sylviane Giampino, 2011, « Pour une véritable politique de l'enfance », *La Fabrique de l'humain*, France Culture, 07 juillet 2011, 58 min, [<https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/la-fabrique-de-l-humain/pour-une-veritable-politique-de-l-enfance-6516986>].

10 Max Pagès, 1984, *La Vie affective des groupes*, Paris, Dunod, p. 101.

soi-même qui ouvre la possibilité à d'autres actions, l'observation nécessaire à la distance réflexive se développent dans une temporalité longue par un accompagnement suivi au sein d'un groupe suffisamment structuré pour laisser émerger en toute confiance une parole touchant à l'intime et à sa subjectivité. Les mots de Jim, éducateur de jeunes enfants, résument ce paradoxe : « Quand on est professionnel, il n'y a pas d'affect mais être professionnel, c'est justement parler de cela. »

La rencontre au cœur du quotidien des professionnel·les

Lors des entretiens apparaît une constante vécue par ces professionnel·les, celle d'un quotidien partagé, rythmé, par un ensemble d'activités : accueil du matin, temps de jeux, soins, repas, sieste, puis lever, goûter et accompagnement au départ. Ce quotidien structure les pratiques. Pour chaque enfant, il s'agit de constituer des repères spatio-temporels mais aussi d'assurer une relation de maternage fiable, « à bonne distance », en procurant des soins adaptés à son développement et ses besoins. Le rythme de ce quotidien est un véritable apprentissage pour les tout-petits, cette stabilité leur offre un champ d'interactions avec les adultes et les autres enfants au fondement de leur autonomie grandissante. Pour les professionnel·les ce quotidien est assimilé à la routine, lassante, dépourvue d'intérêt, renforcé par la faible valorisation de ce travail. « C'est ainsi... on a toujours fait comme cela. » Sortir de cette lecture, c'est reconnaître qu'il n'est pas « un allant de soi ». L'approche phénoménologique de ce quotidien permet de comprendre la tension qui structure notre rapport au monde entre le familier, connu, reconnu et ce qui est nouveau, étranger, troublant, incertain. Bruce Bégout nomme ce processus la « quotidiannisation ». « Une vie quotidienne authentique, c'est une vie qui ne se limite pas à elle-même, une vie qui excède ses formes habituelles et va à la rencontre de ce qui la contrarie et la complète¹¹. » C'est un mouvement, chaque quotidien porte en soi une dynamique. Les professionnel·les sont très exposé·es à des situations de forte intensité émotionnelle : cris, pleurs, rires, excitations. Certains enfants vont plus les affecter que d'autres par l'attraction ou le rejet, ces rencontres vont être déterminantes et devenir des « situations vivaces » qui vont les marquer, auxquelles ils·elles peuvent se référer. Cette compréhension fait souvent défaut par le rejet ou l'évitement de l'inconnu alors que le quotidien authentique cherche à intégrer ce qui dérange. Voici le ressenti de Célia : « Je ne sais pas si la rencontre avec l'enfant est structurante, sûrement, parce que, après, face à cet autre, on réfléchit sur soi, toujours. » Le jeune enfant questionne l'environnement, la manière dont il est proposé et organisé, mais aussi notre intérieur, la manière dont il est structuré par rapport à ce qu'on lui propose. Bien souvent, le sentiment éprouvé par l'adulte de se sentir observé·e et testé·e par l'enfant peut être vécu comme une menace. Il ne peut y avoir une rencontre que si, au fond de soi, s'exprime une disposition d'ouverture à l'autre, par sa sensibilité, à l'instar des propos de Célia : « Quand je rencontre un enfant, je le ressens. Je trouve que beaucoup de choses passent par leur regard, de leur état d'être, mais aussi de ce qui les interroge. » Hartmut Rosa, sociologue, philosophe

¹¹ Bruce Bégout, 2005, *La Découverte du quotidien*, Paris, Allia, p. 338.

allemand, adepte du courant de la phénoménologie, propose une sociologie de la relation au monde. Il a théorisé le phénomène de résonance qu'il place au centre des relations intersubjectives. « Les yeux sont les fenêtres de résonance des êtres humains¹². » Elle est toujours et d'emblée un phénomène corporel qui éveille la sensibilité.

L'affectivité, une relation sensible au monde

Au sens originel du mot, le terme *affectus* vient de *adficere*, « exercer une action sur » : c'est une force d'action, souvent réduite au domaine de l'agréable ou du désagréable. Dans le cours habituel des états affectifs surgissent de manière involontaire des émotions par le fait de ne pas pouvoir prévoir leur apparition. Elles sont d'intensité variable, plus ou moins diffuses, ce qui les rend difficiles à contrôler. La constitution organique à l'origine des émotions s'accompagne d'une construction sociale, favorable ou non à leur expression, selon les cultures et les périodes historiques. Je limite l'exploration à la manifestation même des états affectifs sans approfondir la dimension socio-historique qu'il serait intéressant de développer. À la différence des sensations purement physiologiques, l'émotion « se joue au cœur même de la lucidité et de la conscience vigile¹³ ». L'exemple de la peur est parlant. Nous ne tremblons pas parce que nous avons peur mais nous avons conscience que notre corps tremble, c'est la peur qui s'exprime. Tout en étant un phénomène interne, les émotions sont visibles, tournées vers l'extérieur, elles s'accompagnent d'une expression corporelle. Alors que les sentiments sont toujours là, donnés avec l'existence. Ainsi l'affectivité est-elle teintée d'émotions et de sentiments dans leur prolongement. Pour Catherine Meyor, « l'affectivité est ce qui nous inscrit dans un rapport toujours sensible aux choses », c'est la voie à « une sensibilisation au sensible¹⁴ ». Cette voie ouvre un champ possible dans le domaine de l'éducation, mais il s'agit de reconnaître ce rapport au sensible avant de pouvoir l'orienter à des fins éducatives. En poursuivant une lecture philosophique, Michel Henry a pris une position radicale en prônant une phénoménologie de la Vie au cœur de laquelle se trouve « l'affectivité ». Pour lui, l'affectivité est « l'épaisseur d'une vie ramassée en elle-même et s'éprouvant elle-même tandis qu'elle est affectée¹⁵ ». Ce n'est pas un surplus encombrant de la relation. Il ne s'agit pas de faire le tri entre le bon ou le mauvais, ni d'un danger qui fait courir à sa perte, elle est partie intégrante de l'expérience vécue. Le

12 Hartmut Rosa, 2022, *La Pédagogie de la résonance. Entretiens avec Wolfgang Endres*, traduction française, Paris, Le Pommier/Humensis, p. 188.

13 Frédéric Vengeon, 2009, *Professionnels de la petite enfance. Au risque des émotions*, sous la direction de Pascal Mignon et Christian Nain, Toulouse, Les recherches du GRAPE, Erès, p. 45.

14 Catherine Meyor, 2002, *L'Affectivité en éducation. Pour une pensée de la sensibilité*, Bruxelles, De Boeck Université, p. 71.

15 Michel Henry, 1963, *L'Essence de la manifestation*, Paris, Presses universitaires de France, p. 601.

monde ne peut « précisément nous être donné que comme ce qui nous touche et nous émeut¹⁶ ». Je retiens que l'affectivité est vue comme une capacité à s'éprouver soi-même. Célia dit : « J'ai énormément appris avec cet enfant-là. Et je me suis très attachée, tout le monde le trouvait insupportable, alors je n'osais pas trop le dire, j'entendais bien à quel point il exprimait son désarroi. À travers toute cette sollicitude, en fait, je l'aimais beaucoup. » Sensible au désarroi de l'enfant, elle en a d'abord été affectée dans sa capacité à être éprouvée, pour reconnaître, bien après, combien cet enfant l'a aidée dans un travail de prise de conscience d'elle-même. Elle avançait par tâtonnements pour tendre vers une plus grande distanciation par la reconnaissance en elle de ce qui la touche dans cette relation. La reconnaissance de ses états émotionnels se fait d'abord dans son corps par une acceptation à condition de s'autoriser à les accueillir et les regarder dans une disposition de confiance. Les études en neurosciences viennent confirmer que la mise en mots des ressentis émotionnels par la narration ou l'écriture, atténue l'activation des amygdales cérébrales, partie du cerveau qui fonctionne comme un décodeur de *stimuli* dont le pouvoir est d'orienter les réactions comportementales. L'évocation met à distance les réactions immédiates et permet de mieux les adapter à une situation en choisissant comment agir. Pour communiquer avec le jeune enfant les professionnel·les portent une attention continue à l'intonation de la voix, aux gestes, clignements des yeux, retrait d'une main, à un regard qui change. Dans une relation authentiquement humaine, ils·elles se mettent à la hauteur de la sensibilité de l'enfant. Le vécu de Célia en relation avec cet enfant qu'elle a aimé est la traversée d'une épreuve où elle est gagnante car elle a su, pu s'appuyer sur un lieu de parole et apprendre à construire par la suite un autre type de relation aux enfants, pas moins investi mais différent – sans bénéficier d'un environnement professionnel aidant – car « tout le monde le trouvait insupportable, alors je n'osais pas trop le dire ».

Développement d'un savoir « insu », le savoir-éprouver

Cette compétence repose sur un savoir souterrain. Il se construit par l'expérience où les professionnel·les sont exposé·es à des situations de plus ou moins forte intensité émotionnelle, à des résonances, à une réactivation de sensations inscrites dans le corps. La résonance est un phénomène vibratoire, marqué par un trouble en lien avec des situations vécues soit dans sa propre enfance ou dans un moment de vie plus proche. Ce phénomène émotionnel est une épreuve. Danilo Martuccelli, sociologue, met l'épreuve au centre du processus d'individuation produit par la modernité. « Les épreuves sont des défis historiques, socialement produits, inégalement distribués, que les individus sont contraints d'affronter [...] les acteurs peuvent en s'y mesurant, réussir ou échouer¹⁷. » Dans l'épreuve que vivent les professionnel·les, exprimer ses émotions est une prise de risque, elle expose à sa vulnérabilité et génère une situation d'intranquillité. J'ai pu expérimenter que raconter, dire ce qui est ressenti dans une rencontre

¹⁶ *Ibid.*, p. 602.

¹⁷ Danilo Martuccelli, 2006, *Forgé par l'épreuve. L'individu dans la France contemporaine*, op. cit., p. 12.

avec un enfant n'est pas facile d'accès. Parler de ses expériences suppose un lieu où la parole soit possible, ouverte, accueillie, ou encore, une pratique régulière d'écriture d'observations adaptée à la relecture. Les éducateurs·rices de jeunes enfants, par leur formation longue de trois ans, sont formé·es à la pratique d'écriture d'observations, outil de base de réflexion pour la mise en place d'actions éducatives. Ce travail modifie la relation aux émotions, c'est la voie d'accès à la compréhension, à la mise en sens des pratiques et à l'élaboration d'un véritable savoir, un savoir-éprouver. Pour les auxiliaires de puériculture le « savoir-faire », empreint du lexique médical, est valorisé par son aspect technique. Il facilite la certification professionnelle car évaluable et contrôlable. Le « savoir être » aux contours flous est difficile à appréhender. Il se construit dans une articulation entre la pratique, les connaissances théoriques et l'expression de la singularité de chacun·e selon les traits de personnalité. Il y a un lien entre le savoir-éprouver et l'empathie telle qu'elle est décrite par Serge Tisseron¹⁸. Elle est bien plus complexe qu'un partage émotionnel dans une relation à l'autre. S'appuyant sur les recherches et expériences faites auprès d'enfants du neuroscientifique Jean Decety, il distingue trois types d'empathie. L'« empathie émotionnelle affective » est acquise dès la fin de la première année de l'enfant dans sa capacité à partager les émotions avec ses pairs. C'est l'exemple d'un bébé qui cherche à consoler un autre enfant en pleurs en lui offrant son doudou. Au cours de la quatrième année se développe l'« empathie cognitive » qui est une compréhension faisant appel à l'intellect et au raisonnement. En dernière instance se construit « l'empathie mature », à partir de l'âge de huit ans : celle-ci nécessite le développement des deux formes précédentes pour combiner la participation émotionnelle avec le recul nécessaire à la compréhension. Cette empathie dite mature se développe tout au long de la vie. Ce degré d'empathie se retrouve dans le savoir-éprouver qui est une participation émotionnelle dans la relation avec le jeune enfant tout en sachant prendre du recul par ses connaissances et par un travail sur soi afin de mieux comprendre ses projections, identifications face à l'expression des besoins de l'enfant. Le savoir-éprouver souvent acquis à notre insu donne ce sentiment d'être à la juste distance dans la relation avec l'enfant, dans une relation apaisée et sereine. Célia l'exprime en disant : « Où que je sois, je suis là, à ma place. C'est un guide intérieur tout ce travail-là », un peu comme une boussole qui va pouvoir orienter le positionnement relationnel. Réussir à établir une relation apaisée avec chaque enfant d'un même groupe, du plus petit au plus grand, âgé de quelques mois à 4 ans, représente un véritable défi en collectivité.

L'autoformation des professionnel·les de la petite enfance

Le travail d'autoformation est une transformation de l'expérience vécue en savoir issu de la pratique, mobilisable par la suite pour un ajustement à la relation de manière plus spontanée et distanciée. Ce travail s'appuie à la fois sur les ressources de la formation initiale et continue, sur celles du terrain, le travail d'équipe, et sur celles qui sont personnelles, propres à chacun.

18 Serge Tisseron (psychanalyste, psychiatre), 2017, *Empathie et manipulations. Les pièges de la compassion*, Paris, Albin Michel.

Dans la « nébuleuse » du champ théorique de l'autoformation, Philippe Carré¹⁹ décrit cinq planètes dont la sphère existentielle. « L'approche existentielle élargit les perspectives pédagogiques ou sociologiques pour entrer dans une perspective anthropologique²⁰. » Plusieurs conceptions de l'autoformation se sont développées, de nature psychologique par la formation de soi par soi, plus sociologique par son inscription comme fait social enfin une troisième enracinée dans l'activité professionnelle. La définition donnée par l'A-GRAF a la particularité d'être englobante. « Ce processus conjugue acquisition de savoirs, construction de sens et transformation de soi²¹. » Les professionnel·les qui ont participé à cette recherche ont pu mettre en avant que la compétence développée consiste à produire soi-même une posture distanciée permettant de se repérer dans « l'embrouillamini de ses propres affects ». Les observations que j'ai pu faire au cours de toutes ces années d'accompagnement des équipes sur le terrain rendent possible l'hypothèse que la distance professionnelle tant recherchée et nécessaire ne s'acquiert pas par l'injonction à la distance venant d'un cadre normatif, contraint, mais d'un apprentissage issu des expériences de résonances avec de jeunes enfants où les professionnel·les se risquent à « être touché·es », « affecté·es » et « éprouvé·es ». Leur évocation permet de mieux les stocker et mémoriser les souvenirs pour les mobiliser par la suite lors de nouvelles rencontres. La résonance théorisée par Rosa Hartmut touche à notre intériorité, à notre sentiment d'existence, dans le même sens que René Barbier et Christian Verrier quand ils parlent de la dimension autoformatrice de l'expérience qui permet d'accéder à son « existentialité interne²² ». C'est peut-être bien là, dans la prise de conscience de ce qui le rend vivant et passionnant, que réside toute la richesse de ce travail mené auprès des tout-petits. Accéder à la dimension existentielle de sa vie fait partie du processus d'individuation démontré par Danilo Martuccelli (2006). Ce sentiment d'exister s'appuie sur le potentiel de l'affectivité, source de créativité et d'inventivité dans la relation. La fatigue de ce travail – très physique en raison de la mobilisation constante du corps, et tout aussi intense sur le plan psychique – est ressentie comme saine, bonne, car l'effort est un enrichissement permanent. Ce qui permet à Célia et à Marie de dire : « J'ai énormément appris avec cet enfant-là », « Les enfants m'ont permis de retrouver la sensibilité ». Un changement s'opère dans leur attitude réceptive à se laisser toucher

19 Philippe Carré, André Moisan, Daniel Poisson, 1997, *L'autoformation, psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, Paris, Presses universitaires de France, p. 22.

20 Pascal Galvani, 2002, « L'autoformation existentielle. Transdisciplinarité et niveaux d'autoformation », in André Moisan, Philippe Carré (dir.), 2002, *L'Autoformation, fait social ? Aspects historiques et sociologiques*, Paris, L'Harmattan, p. 319-342.

21 Extrait de la définition de l'autoformation de l'A-GRAF, Association-groupe de recherche sur l'autoformation, [[http:// www.a-graf.org](http://www.a-graf.org)].

22 René Barbier, 1997, *L'Approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos ; Christian Verrier, 2006, « Expérience réfléchie et expérience non réfléchie », in Hélène Bézille et Bernadette Courtois (dir.), 2006, *Penser la relation expérience-formation*, Lyon, Chronique Sociale, « Pédagogie/Formation », p. 71-79.

et émouvoir sans jamais perdre la capacité de s'émerveiller de l'éveil des tout-petits. Ce travail est invisible et socialement méconnu tout comme celui des infirmier·ères, condamnées à une impossible reconnaissance selon l'étude sur le déclin de l'institution de François Dubet. « Au bout du compte le déficit de reconnaissance paraît inscrit dans le travail même des infirmières²³. » Si le monde des tout-petits permet d'accéder au monde sensible, il offre une formidable opportunité à tout·e professionnel·le de développer une disposition d'écoute et d'attention à l'autre et à soi en se laissant aller à vivre une relation authentiquement humaine. Cette relation est mise au centre du travail et revendiquée par ces professions, que ce soient celles du soin dans l'univers hospitalier ou celles du milieu de la petite enfance. Jim le résume par ses mots : « Et si dans ces métiers on apprend le geste, cette relation à l'enfant, on la découvre. » Cette relation intersubjective ne peut figurer dans aucun protocole de soin, elle ne peut qu'être rendue visible par l'attention et l'écoute réciproque, de soi et de l'autre en la reconnaissant comme un réservoir de compétence à développer.

Conclusion

Cette recherche à toute petite échelle, initiée par ma pratique professionnelle, démarrée au cours de la formation à la recherche, fait apparaître ce qui est le plus éprouvant dans le travail auprès des tout-petits en collectivité : se débrouiller avec l'affectivité engagée dans la relation. Le phénomène de résonance avec un enfant lors d'une rencontre toujours inattendue dans un quotidien bien rythmé instaure une mise à l'épreuve. Le retour sur cette expérience par la conscientisation des sentiments éprouvés provoque une transformation et permet de se situer à la juste distance, à la bonne place. Ce positionnement qualifié de professionnel est aussi, dans le sens existentiel, une réalisation de soi par l'accès à sa sensibilité et subjectivité. Il en découle une plus grande autonomie et une plus grande disponibilité à la relation. L'autoformation comme apprentissage par soi-même ne se fait pas seul·e, il a lieu dans un environnement et celui-ci peut favoriser ce processus. Tout d'abord, il faudrait reconsidérer la part sensible de soi mise en jeu dans la relation aux tout-petits comme une ressource au lieu de la nier, la traiter comme une pathologie ou encore de l'empêcher par des injonctions contraignant la subjectivité. Dans les formations initiales ou sur le terrain lors des pratiques, l'attention à la compétence de relation distanciée nécessite une « empathie mature » à développer tout au long de la vie. Des dispositifs existent, que ce soit la pratique d'écriture d'observation, l'aménagement de temps ouverts aux échanges à partir des observations ou encore de moments informels favorisés en dehors des enfants. D'autres sont à créer, comme des espaces d'accompagnement qui, en dehors de tout contrôle social, favoriseraient une parole libre. Tous ces dispositifs encouragent plus d'autonomie et de responsabilités. Il remettent en question le pouvoir du supposé savoir dont le statut recourt à l'injonction à la distance relationnelle. D'une manière plus universelle, Hartmut Rosa a développé une pédagogie de la résonance. Il propose « une relation au monde associant affection et émotion, intérêt propre et sentiment d'efficacité personnelle dans laquelle le sujet

23 François Dubet, 2002, *Le Déclin de l'institution*, Paris, Seuil, p. 229.

et le monde se touchent et se transforment mutuellement²⁴ ». Le monde des tout-petits est un fragment du monde. L'attitude réceptive – la disposition à se laisser toucher, à s'émouvoir, à éprouver, tout en préservant la capacité à s'émerveiller – est un enjeu majeur pour trouver sens et motivation dans les professions de la petite enfance tout comme dans les professions du soin. « Il y a quelque chose de prophétique dans le travail sur autrui²⁵ », une sorte de révélation, une conviction à réaffirmer, à démontrer pour continuer à y croire, à être motivé·e et à motiver les autres.

24 « “Urgence”, rencontre avec Hartmut Rosa », *Et maintenant ?*, festival international des idées de demain, 2^e édition, 21-22 octobre 2022, France Culture/Arte, Maison de la Radio et de la Musique, [<https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/et-maintenant-le-podcast-du-festival-2022/urgence-rencontre-avec-hartmut-rosa-5966043>].

25 François Dubet, 2002, *Le Déclin de l'institution*, *op. cit.*, p. 331.

Métanoïa, se laisser toucher

Dave Bénéteau de Laprairie et Anne Dizerbo

Dave Bénéteau de Laprairie, docteur en sciences du langage, membre du GIS LE SUJET DANS LA CITÉ.

Anne Dizerbo, docteure en sciences de l'éducation, chercheuse associée à l'axe du GIS LE SUJET DANS LA CITÉ du laboratoire Experice (EA 3971).

Résumé

Cette contribution donne à lire une expérience de vie, un parcours sentimental, et certains des savoirs sur lesquels cette expérience sentimentale et ce parcours ont été construits et qu'ils ont participé à construire. Elle prend appui sur un entretien entre Anne Dizerbo et Dave Bénéteau de Laprairie, l'une et l'autre chercheuse et chercheur. Interpellée par une formulation de Dave lors d'une conversation informelle indiquant « avoir été adopté par une petite amérindienne, qui s'appelle Fleur », Anne lui a proposé un entretien sur l'histoire de cette paternité. Les extraits de cet entretien que nous proposons en lecture participent au questionnement de la notion d'éducation sentimentale, en mettant au jour la manière dont les sentiments ont façonné un sujet et sont également façonnés par ce sujet.

Mots-clés : dispositif d'énonciation, parcours biographique, parentalité, savoirs d'expérience.

***Métanoïa*, Let Yourself Be Touched**

This essay offers a reading of a life experience, a sentimental journey. It highlights some of the knowledge upon which this sentimental experience and journey have been shaped. At the same time, it reveals how these knowledges have contributed to its construction. The discussion is based on an interview between researchers Anne Dizerbo and Dave Bénéteau de Laprairie. In an informal conversation, Dave mentioned that he "had been adopted by a little Amerindian girl called Fleur", prompting Anne to ask him about the history of this paternity. The extracts from this interview, which we present for reading, question the notion of sentimental education. They bring to light the way in which feelings have shaped a person, and are also shaped by that person.

Keywords: biographical trajectory, enunciation mechanism, experiential knowledge, parenthood.

Avant-propos

Cette contribution émane d'un échange entre un chercheur et une chercheuse, Dave Bénéteau de Laprairie, docteur en sciences du langage, et Anne Dizerbo, docteure en sciences de l'éducation et de la formation. Ils appartiennent tous deux au pôle Initiatives en recherche biographique du GIS LE SUJET DANS LA CITÉ (Sorbonne Paris Nord, Campus Condorcet) et y mènent des réflexions sur les enjeux, les ancrages théoriques et méthodologiques et les perspectives de la recherche biographique en éducation. À l'issue d'une réunion – lors d'une conversation informelle entre plusieurs collègues chercheurs à propos de leur vie avec leurs enfants –, Anne Dizerbo interroge Dave Bénéteau de Laprairie sur sa paternité et ce dernier lui répond : « Moi, j'ai été adopté par une petite amérindienne, qui s'appelle Fleur. » Fortement interpellée par cet énoncé, Anne a proposé à Dave un entretien sur l'histoire de cette paternité qui a été réalisé en trois temps : en visio, en raison de l'éloignement géographique du chercheur vivant en Guyane, en présentiel pour les deux premières séquences car il voyage régulièrement pour réaliser des documentaires, et à l'écrit pour la dernière. Il s'inscrit dans les perspectives épistémologiques et méthodologiques de la recherche biographie¹.

Ce sont des extraits des transcriptions de cet entretien, choisis par l'auteur et l'autrice, qui vous sont proposés en lecture. Ils ne vous proposeront, dans cette contribution, ni analyse de l'entretien ni conceptualisation. Elles viendraient ici expliciter des propos qui leur apparaissent suffisamment clairs et « sachants » pour participer en l'état au questionnement de la notion d'éducation sentimentale, en mettant au jour la manière dont les sentiments ont façonné un sujet et sont également façonnés par ce sujet. Cette contribution donnera donc tout simplement à lire une expérience de vie, un parcours sentimental, et certains des savoirs sur lesquels cette expérience et ce parcours ont été construits et qu'ils ont participé à construire.

Extraits d'entretien

Pour en faciliter la lecture, les entretiens ont été épurés des hésitations donnant lieu à des répétitions. Les coupures entre les passages choisis ne sont pas mentionnées afin de ne pas entraver la lecture.

Première séquence

Anne : – Tu m'expliques ce que tu entends par : « j'ai été adopté par une petite fille » ?

¹ Christine Delory-Momberger, 2014, *De la recherche biographique en éducation. Fondements, méthodes, pratiques*, Paris, Téraèdre.

Dave : – La première fois que Fleur m’a interpellé, elle avait trois ans et demi, aujourd’hui elle va sur ses neuf ans. À l’époque, j’accompagnais des agriculteurs amérindiens Palikur dans le cadre de consultant associatif. Dans ce groupe, il y avait une jeune femme d’une trentaine d’années. Elle a fait la connaissance d’un homme appartenant à une autre communauté amérindienne habitant au Brésil. Ils ont eu des relations et la jeune femme est tombée enceinte. En l’apprenant l’homme est retourné dans sa communauté et n’a plus donné de nouvelles, il a fui sa responsabilité de père. Quelque temps après, une petite fille est née, elle a été appelée Fleur.

Trois années et demie sont passées... Un beau matin, la grand-mère de Fleur et sa mère m’interpellent en compagnie d’une autre femme âgée de la communauté, elles disent : « Ben, voilà Fleur, elle nous a parlé de toi. Elle a dit que son papa était venu hier. Nous lui avons répondu : – “Non, non, ton papa, il n’est pas venu hier.” – “Si, si, a-t-elle rétorqué, mon papa, il est venu hier.”

De fil en aiguille, elles ont compris que le papa dont il est question, c’était moi. Fleur racontait à sa grand-mère et à sa maman que j’étais son papa, et elle en était persuadée. Après des discussions pour dissuader la jeune enfant, elles ont trouvé leur courage de venir me rencontrer. Elles m’ont dit, en compagnie de leur fille : « Voilà, Fleur a dit que c’était toi son papa. »

Dans un premier temps, cela m’a étonné et m’a fait plaisir. Je me suis dit intérieurement devant cette charmante demoiselle qui se tenait en face moi, ayant des neveux et nièces, je veux bien être tonton Dave. Ce rôle d’oncle Dave me va à merveille : ne participer à l’éducation d’enfants que quand j’en ai la responsabilité. Car je sais que je suis un oncle qui sait être attentif et avenant, quand je ne fais pas le tour du monde. Ainsi, je réponds : « Bon, je préfère qu’on m’appelle tonton Dave, parce que j’ai déjà beaucoup de neveux, donc tonton Dave, ça me va très bien. » Surtout que j’ai un petit côté globetrotter [*Rires*]. Donc, des responsabilités de père au quotidien, pas tout de suite.

Puis, je m’agenouille à sa hauteur et je lui adresse la parole : « Bien écoute, s’il te plaît, répète après moi... Répète après moi, tonton Dave. » Et là, elle répète : « Tonton Dave. » Je lui souris. Je me relève et je regarde la grand-mère, l’autre femme âgée et sa maman : « Voilà, c’est bien. » Vivant auprès de différentes communautés amérindiennes situées dans des communes éloignées d’établissement scolaires, je savais qu’il est fréquent qu’un enfant soit confié à un autre membre de la famille ou qu’il soit hébergé dans une famille d’accueil. Ainsi, conscient de ces pratiques je dis à Fleur : « Répète encore », pour être sûr que ces mots sont bien imprimés dans son esprit de jeune enfant. Elle répète à nouveau timidement et poliment. Je suis satisfait. Nous finissons notre discussion avec les adultes. Pendant ce temps, elle est en train de me regarder, un peu penaude, mais dans sa pensée, elle a juste repéré des mots.

Et là je dis : « Bon, au revoir tout le monde. » Et à cet instant, Fleur répond : « Au revoir, papa. » [*Rires*.] Je me remets accroupi. Je lui redis : « Répète à nouveau : tonton Dave, tu dis tonton Dave. » Elle dit : « Tonton Dave. » Je dis : « C’est bien. » Et là, je me lève, je pars et là, elle redit : « Au revoir, papa. » Mais, vraiment le « au revoir Papa » qui transperce le cœur d’un homme. L’œil larmoyant, je n’insiste pas et je m’en vais.

Cet événement et ces propos m’ont marqué définitivement. Je recherche auprès de conseillers

des avis. Ce qui m'interpelle et me trouble semble être le niveau d'engagement et de responsabilité qui m'incombe si j'endosse ce rôle de père. Je poursuis mes investigations, j'échange avec différentes personnes sur les représentations et perceptions autour du fait de dire « papa », sur ce que cela engage d'être responsable sur du long terme, pas seulement pour trois mois... ou entre deux escapades. Peu nombreux sont les conseils qui m'encouragent à assumer ce rôle.

Après quelques réflexions, je me suis dit : « C'est super ! C'est un cadeau qui vient d'en haut, qui vient de l'univers. De plus, il s'agit selon mon éthique de faire du bien à une petite fille qui n'a pas de papa, et qui vit dans une situation de précarité. C'est manifester de l'amour, de la compassion et de la gentillesse pour son prochain. » Des semaines ont passé et nous nous retrouvons avec un ami, voisin de la maison de Fleur. Elle décide de venir me saluer. L'ami en question interroge Fleur : « Alors, combien de papa as-tu ? » Elle répond : « j'ai trois papas. » J'ai trouvé cette réponse judicieuse et j'ai pu me positionner comme le troisième papa. Je ne suis ni le père géniteur, ni le beau-père, mais linéament le père symbolique, le papa de cœur. À la réponse donnée par Fleur, j'ai su quelle était ma place à ses yeux. J'ai accepté d'être ce père et d'être appelé Papa.

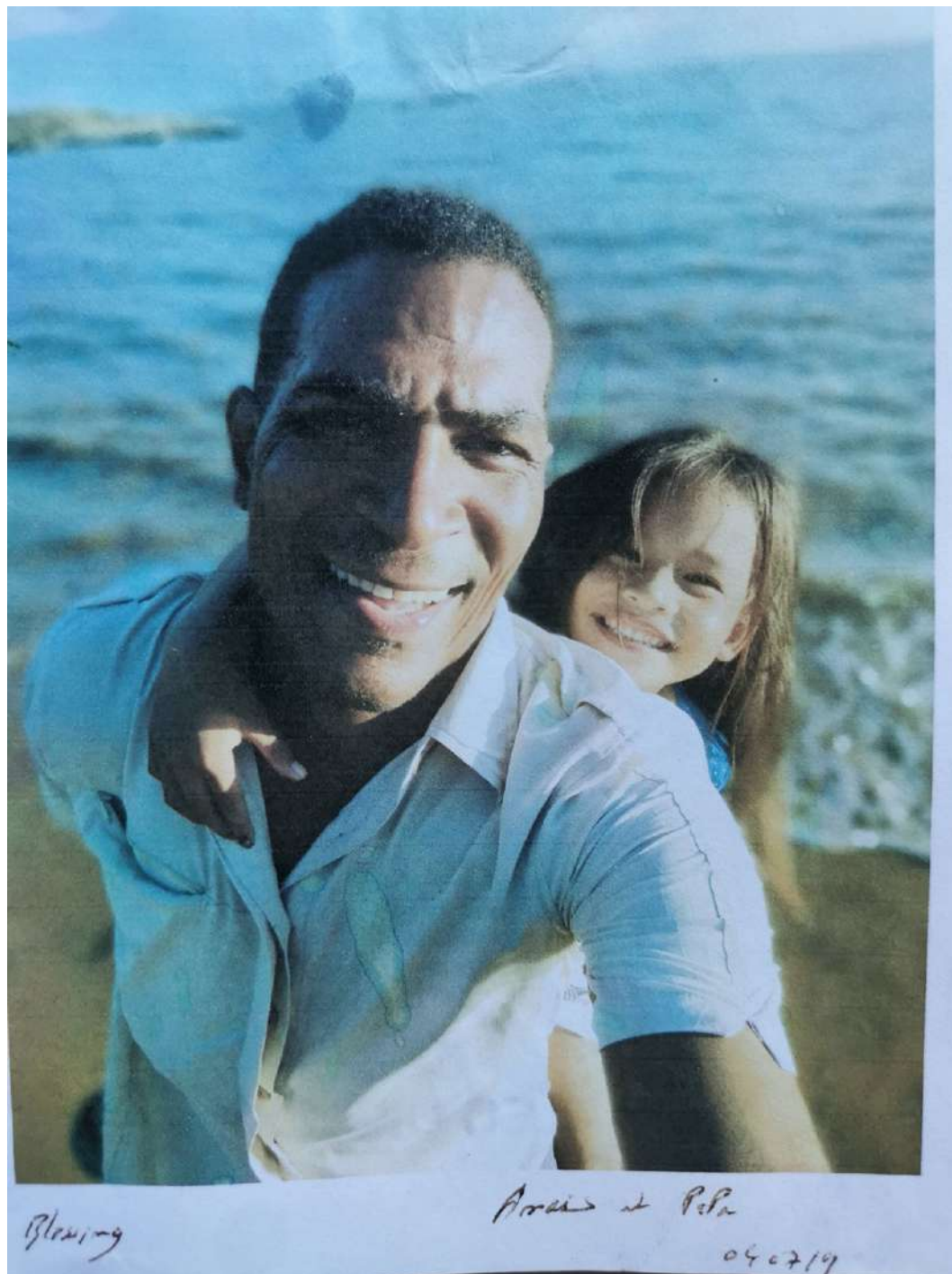
Quelques mois plus tard, je me suis retrouvé dans une situation inattendue, lorsque sa mère m'a appelé au téléphone. Elle m'a demandé si je pouvais venir chercher Fleur car elle souhaitait passer une semaine de vacances de Carnaval avec moi. J'ai été pris au dépourvu car j'habite à deux cents kilomètres de chez eux et je n'avais jamais pris en charge Fleur auparavant. Bien que l'idée d'avoir Fleur chez moi pendant une semaine m'ait semblé difficile, j'ai accepté de répondre à sa demande et de venir la chercher pour passer un week-end ensemble.

Après cela, à chaque vacance scolaire, je suis allé la chercher pour passer un week-end avec elle. Puis plus elle grandissait, plus notre relation grandissait, plus elle désirait rester plus longtemps. Moi, je découvrais les joies d'être père le week-end de temps à autre, et elle d'avoir un papa qui l'aime et prend soin d'elle.

Pendant la rédaction de ma thèse, j'ai affiché une photo de Fleur que sa mère m'avait donnée. Cette photographie avait été prise en classe. Elle est assise devant une table d'écolier où sont positionnées des feutres, un dessin. Sur la photo elle est studieuse. À côté de cette photographie collée sur le mur en face de mon bureau de travail, une autre photographie de nous deux était affichée. Je la porte sur le dos et nous courrons sur la plage avec, en arrière-plan, la mer. Je la trouve magnifique sur cette photo, et je suis fier d'avoir une si charmante fille. Parfois, quand je travaillais le matin, je regardais sa photo et cela m'émouvait en pensant à la beauté de la vie, et à la chance que j'avais d'avoir été choisi et de l'avoir acceptée. Cela m'a donné beaucoup de courage pour continuer mes recherches qui portent sur la langue palikur, parlée par sa communauté. Fleur a été une grande source de motivation pour m'aider à terminer et réussir ma thèse.

Quatre années ont passé, j'ai décidé de quitter mon domicile à Cayenne et d'habiter chez Fleur avec sa grand-mère, pour la voir grandir au quotidien. Maintenant j'apprends chaque jour à assumer le rôle de papa, ce n'est pas facile.

Fig. 1. Fleur Anaïs Norino et Dave Bénéteau de Laprairie, le 4 juillet 2019, plage de Cayenne



© Bénéteau de Laprairie, 2023, avec son aimable autorisation.

Fig. 2. Fleur Anaïs Norino et Dave Bénéteau de Laprairie, le 27 juillet 2023, plage de Cayenne



© Bénéteau de Laprairie, 2023, avec son aimable autorisation.

Anne : – C'est quoi le rôle de papa ?

Dave : – J'étais le plus souvent le tonton gâteau lorsque je rendais visite à mes neveux et nièces, pendant les week-end. Mais je n'avais jamais été un papa avant cette rencontre avec Fleur.

En vivant avec elle tous les jours, j'ai réalisé que je devais être plus conscient de mon rôle de père et poser des limites à ses sollicitations. Avant, quand je ne la voyais qu'un week-end par mois, je répondais à toutes ses attentes avec une grande attention et une intention précise sachant qu'une des phases de construction de l'enfance se joue autour de sept ans. Mais, maintenant que je suis présent tout le temps, je ne peux pas être aussi attentif, et je n'ai pas toujours le recul nécessaire pour m'occuper d'elle de manière optimale. J'ai donc dû apprendre à mettre des limites pour ne pas être épuisé mais continuer à adapter mes réponses à ces demandes. Donc, je commence à mettre des limites avec ma fille. Par exemple, à table, elle avait l'habitude de parler sans arrêt, maintenant je lui dis de laisser aussi s'exprimer sa grand-mère. Pour moi, le rôle de papa implique de mettre des distances avec son enfant. Peu de temps après mon arrivée chez elles, j'ai vécu une expérience. Fleur m'a dit : « Toi, t'es pas mon papa. » Bien que cela ait été difficile à entendre, j'ai essayé de garder mon calme et j'ai simplement répondu « D'accord pas de soucis », parce que je savais qu'elle exprimait une insatisfaction, voire une déception. Plus tard, elle m'a demandé pourquoi j'étais méchant maintenant avec elle. Ce qui m'a fait réfléchir à mon rôle de père et à la manière d'équilibrer l'affection avec les limites nécessaires.

Je lui ai demandé de me dire ce qu'être méchant voulait dire pour elle. Elle m'a répondu : « Maintenant tu ne veux pas que je fasse ceci ou que je dise cela. » J'ai expliqué à ma fille : « Papa, il n'est pas méchant. Je veux que tu sois une fille bien éduquée et qui se comporte bien. Comme tu veux être une princesse, je t'apprends les bonnes choses à savoir, il ne suffit pas seulement d'être jolie, pour être une princesse, il faut être sage, à l'écoute et être intelligente. » Et j'ai expliqué à ma fille que c'est moi, son papa, qui lui apprend les bonnes manières et que je lui demande de faire certaines choses pour son bien. Je lui ai dit que cela s'appelle l'éducation. Je lui ai assuré que je ne suis pas méchant et que je veux simplement l'aider à devenir une bonne personne.

Il y a aussi des situations que je trouve difficiles à surmonter avec ma fille dans sa communauté. Je suis considéré comme un étranger, n'étant pas amérindien Palikur, mais créole originaire de la Martinique. Ce village vit plutôt dans une posture d'autarcie et, lorsque nous sommes dans la rue, elle a honte que je sois son papa car la communauté me voit comme un étranger. Cette situation me met mal à l'aise car je sens que cette situation la perturbe. Elle est dominée par les discours des représentations négatives véhiculées au sein de sa communauté au sujet des étrangers.

Je dois admettre que j'ai dû apprendre à contenir mes émotions sur cette question. Je me dis qu'elle n'a que huit ans et que cela finira par passer. Parfois, je remarque qu'elle s'adapte aussi à la situation. Cependant, cette difficulté me pèse encore, bien que je sois conscient que ce n'est pas intentionnel de sa part ; c'est presque... instinctif, presque inconscient. En même temps, je sais qu'elle le fait pour me protéger d'une certaine manière. Elle dit : « Comme ils

parlent mal de toi les gens, je ne veux pas qu'ils parlent mal de toi, parce que tu es un étranger. »

Je pense que l'élément le plus important est de vivre le présent. J'ai vraiment le sentiment d'avoir un impact sur sa vie, sur une vie et cela est transcendant pour moi. C'est plus que de donner des contenus pédagogiques dans un cadre d'études. J'apprends à recevoir, à écouter, à être sensible, à son écoute et à la mienne. C'est un apprentissage important qui s'amorce.

Séquence 2

Anne : – Et la question que j'aurais envie de te poser, c'est... Voilà, tu me disais qu'en fait, ce que t'avais appris cette rencontre avec Fleur, c'était à recevoir...

Dave : – En effet.

Anne : – Et je me demandais, à partir de ce moment où elle est venue t'interpeller, te questionner et, quelque part, te proposer ce rôle de papa, qu'est-ce qui, en définitive – dans ton éducation, dans les valeurs que tu portes – t'a permis d'assumer ce rôle ? Qu'est-ce qui, dans l'expérience de la vie que tu avais, a fait que tu acceptes d'assumer ce rôle finalement ?

Dave : – Dans les expériences de la vie...

Anne : – Oui ?

Dave : – En réalité, j'ai pu me positionner plus clairement car, dans l'environnement Palikur et autochtone, les normes sociales permettent à quelqu'un d'autre de jouer le rôle de père. Sachant cela, j'ai accepté les qualités qu'elle a vues en moi, même si je ne les connaissais pas encore en moi. Je n'ai pas souhaité lui dire : « Non, je ne suis pas capable. » J'ai choisi de lui faire confiance, car si elle a choisi ce père symbolique et de cœur, c'est qu'elle a su déceler en moi des compétences et un caractère sentimental que j'ignorais. Ainsi, je n'ai pas refusé son appel, afin de contribuer à une meilleure construction de son identité.

Pour parler de mon parcours éducatif, je me suis formé à l'animation en obtenant les diplômes du BAFA et du BAFD, puis j'ai poursuivi ma formation en devenant aide médico-psychologique à l'IRDTS de Schiltigheim en Alsace. Lorsque j'ai travaillé dans une maison d'enfants à caractère social à Guebwiller, j'ai eu la charge d'un groupe de jeunes âgés de douze à seize ans. J'ai alors réfléchi à la notion de re-paire et de re-père, en approfondissant la question de mon rôle en tant qu'éducateur pour être un repère pour ces jeunes garçons, sans pour autant chercher à être leur père.

Je me suis intéressé à la question du rôle de père dans mon mémoire, ce qui m'a permis de mieux appréhender la posture à adopter en tant qu'éducateur et de repère pour les jeunes que j'encadrais. Fleur, ma fille de cœur adoptive, m'a permis de développer un caractère de tendresse, d'attention et d'être moins exigeant. Je pense que si j'avais été le géniteur j'aurais été plus exigeant. Avec elle je deviens, du moins je le crois, plus aimant. Mon parcours

d'éducateur et d'animateur m'a permis de travailler cette question de père et de repère, car je pense qu'on ne peut pas se sentir père avant d'être père.

Anne : – Oui ?

Dave : – Comment être père avant d'être père ? Comment être mère pour d'autres ? Effectivement, c'est une réflexion intéressante qui, sur la paternité et la maternité, montre que ces rôles ne sont pas seulement liés à la biologie mais aussi à des relations de reconnaissance mutuelles, basées sur la confiance et l'écoute. Il est donc possible de jouer un rôle de père ou de mère de cœur, de manière symbolique ou spirituelle dans des formes d'accompagnement à la vie. Et parfois, c'est en étant choisi comme tel que l'on peut devenir père ou mère, même si l'on n'a pas de lien biologique avec l'enfant. Je ne sais pas si je serai un père biologique un jour, mais je sais intrinsèquement que maintenant je suis un père pour cette enfant.

Anne : – Tu m'as dit qu'après avoir d'abord refusé cette place en disant « Voilà, je suis tonton Dave », tu as amorcé ta réflexion avec quelque chose de l'ordre d'un « cadeau de la vie ». Cette réflexion-là, la possibilité de cette réflexion, qu'est-ce qui te l'a apprise dans la vie ? Qu'est-ce qui t'a permis d'apprendre que certaines choses comme ça sont des cadeaux ?

Dave : – Qu'est ce qui m'a permis d'apprendre ? Mon approche positive de la vie et ma philosophie protestante m'ont aidé à apprendre à aimer, à avoir de la reconnaissance pour la vie elle-même. Je suis réaliste tout en étant optimiste, ce qui me permet de voir les points à améliorer tout en restant positif. En tant que consultant, je préfère utiliser des expressions telles que « points à consolider » plutôt que « points négatifs ». De plus, j'ai été grandement inspiré par l'esprit d'empathie de Carl Rogers, qui m'a appris à être proche des personnes que j'accompagne.

Le fait d'avoir une approche de vie positive et altruiste me permet de voir les choses sous un angle du possible et n'ont pas de l'impossible. Cela me permet de recevoir avec gratitude les événements, les opportunités, les biens qui s'offrent à moi, que je ne mérite pas nécessairement, dans le sens que je n'ai rien fait pour les avoir, juste le fait d'être là, présent à la vie. C'est ainsi que Fleur est entrée dans ma vie et que je l'accepte.

Anne : – Et cette philosophie de vie, pour le coup, comment s'est-elle construite dans ton histoire ?

Dave [*Rires.*] : – Intéressant. Je dirais que ma construction personnelle s'est faite par rapport à plusieurs axes. J'ai quitté le foyer familial à dix-huit ans, mais de manière plutôt positive : j'avais préparé mes affaires et écrit une lettre à ma mère pour lui annoncer mon départ. Je voulais partir sur un coup de tête en prenant le premier bus disponible le lendemain matin à la première heure, sans même savoir si j'avais assez d'argent pour me rendre à Paris depuis Saint-Étienne. Finalement, ma mère a appelé ma grande sœur qui habitait à Paris pour que je puisse être hébergé chez elle. Cette expérience aurait pu être très difficile pour moi, mais elle a été accompagnée et soutenue. J'ai appris à reconnaître ainsi les moments de bifurcation et à

m'adapter rapidement. Cette émancipation a été un facteur de résilience que j'ai approfondi avec le temps et par l'écoute.

Anne : – Qui t'a appris ces choses te permettant d'assumer ce rôle de père, finalement ?

Dave : – C'est une vraie question de l'intime, là...

Anne : – Tu n'es pas obligé de répondre : la limite, c'est toi qui la poses...

Dave : – En grandissant, ayant vécu le divorce de mes parents lorsque j'avais trois ans et demi, je pense avoir ressenti un manque de figure paternelle tout en ayant maintenu une bonne relation avec mon père. Nous avons pu nous voir pendant les vacances et tout se passe bien entre nous, mais je pense qu'au fond de moi-même, j'ai ressenti ce manque de repère qu'aurait pu m'offrir un père présent.

Lors d'un retour en bus le week-end vers la maison d'enfant à caractère social en Alsace, je me regarde dans le reflet de la vitre et je me dis en moi-même : « Je te pardonne, papa » (pour ton absence dans ma vie), et je pleure. Puis, je dis : « Je t'aime, papa » (pour accueillir ta présence dans ma vie). Cela m'a permis de terminer une boucle dans ma vie et de devenir un éducateur plus sensible pour accompagner les jeunes. J'ai appris à être un repère de père en m'occupant de plusieurs enfants et en lisant des livres sur la place du père. C'est ce que la petite demoiselle a su déceler en moi, et c'est ce qui pouvait correspondre à son re-père.

Anne : – Pour être sûr d'avoir bien compris, cette expérience-là, celle que tu viens de me raconter, a-t-elle quelque part nourri une forme de confiance dans tes compétences à assumer le rôle de père qui t'a permis d'accéder à la demande de Fleur ?

Dave : – Oui. C'est tout ce cheminement de vie.

Anne : – Tes croyances, en définitive, tu les as acquises, tu les as apprises le long d'un parcours. Tu as reçu une éducation... Quel mot, toi, poserais-tu sur les valeurs qui sous-tendent ce qui t'a permis d'accueillir... d'accueillir Fleur dans ta vie ? Quelles sont les valeurs qui sous-tendent tout ça ?

Dave : – Je crois en une valeur simple : « Fais aux autres ce que tu veux qu'ils te fassent. » Cette croyance repose sur l'idée de tendre la main à autrui, tout en espérant que cette aide sera rendue ou pas en retour. C'est une valeur noble et essentielle dans la vie de tous les jours, surtout dans un contexte de vie en communauté. En somme, je suis convaincu qu'il faut traiter les autres avec révérence comme on voudrait être traité soi-même. Fleur m'apprend à devenir le père bienveillant que je n'ai pas eu.

Séquence 3

Anne : – À quel moment as-tu su que ta fille avait des sentiments pour toi ?

Dave : – Quand Fleur a reformulé à deux reprises « au revoir Papa » au lieu de « au revoir tonton », j’ai réalisé qu’elle recherchait plus qu’une simple relation superficielle, et qu’elle cherchait à établir un lien affectif fort avec moi en tant que père. Au début, cela m’a troublé car je n’étais pas préparé à m’engager dans une relation sentimentale et parentale à long terme. Cependant sa demande m’a finalement touché et j’ai fait le choix de répondre à cette relation éducative et affective qui s’offrait à moi.

Anne : – À quel moment as-tu su que tu aimais cette enfant ?

Dave : – Je me suis littéralement senti émotionnellement remué par cette petite fille qui me demandait de l’aimer et d’être son papa désigné. Cette demande m’a confronté à une incertitude profonde quant à mes capacités psychologiques et émotionnelles à aimer. Mais sa réponse a fait résonner un vide intérieur en moi, réveillant un doute profond dans ma capacité à être géniteur ou plutôt créateur-éducateur de vie sentimentale et émotionnelle, plutôt que simplement animateur de vie. Son amour m’a ressourcé et a éveillé un désir de paternité. En me désignant comme suffisamment bon père, comme papa suffisamment bon, elle a touché une peur enfouie en moi d’être un père suffisamment bon. Elle m’a permis de devenir un père aimant et pour cela je lui suis reconnaissant. « Merci à toi, ma petite Fleur d’Amazonie. » J’ai reçu par son regard aux mille pétales scintillants un ressourcement de vie. Semblable à une immanence, elle a su par la présence de son amour faire immerger des abysses écharpés de mon âme, ce sentiment d’amour paternel.

Anne : – Quelle relation établis-tu entre éducation sentimentale et éducation parentale ?

Dave : – Jusqu’à présent, ma conception de l’éducation parentale se limitait aux fonctions de prendre soin des enfants. Grâce à l’amour que m’a prodigué cette petite fillette et son désir d’être aimée, j’ai pu ouvrir mon cœur et prendre soin d’elle d’un point de vue émotionnel. Ainsi l’éducation sentimentale s’inscrit dans notre relation affective nous permettant de mieux nous connaître et d’accepter mutuellement nos sentiments en tant que père et fille.

En ce qui me concerne, l’amour de ma fille a redonné un sens à l’interrelation personnelle. Notre rencontre a transformé ma volonté de vivre en une en-vie de vivre renouvelée. Bien que j’aie toujours été un homme plein de vie et joyeux, son choix m’a donné la force et le courage de regarder l’avenir d’une vie, de sa vie à laquelle je dois prêter attention, comme le Petit Prince dans le livre de Saint-Exupéry. Mes choix de vie présents et futurs sont maintenant marqués par sa présence et son amour. Ce nouveau parcours de vie sentimentale et éducative me rend plus sensible, altruiste.

De plus, s’il est important de vouloir léguer un patrimoine à sa fille pour lui offrir un avenir radieux, il est important de se rappeler que l’éducation sentimentale, l’amour inconditionnel sont les plus grands héritages qu’un parent peut léguer à son enfant ; savoir aimer et être aimé en retour.

Cette relation sentimentale a amplifié ma posture d’homme. J’ai appris à devenir un père suffisamment bon et aimant (du moins je le crois, l’avenir – elle – nous le dira). Son amour m’a fait grandir. La rencontre de Fleur m’a donné beaucoup de détermination, de passion pour

poursuivre mes travaux de recherche sur son territoire de vie.

Effectivement, l'éducation parentale implique des responsabilités et des devoirs envers les enfants que l'on élève en tant que parent ou tuteur. Cependant, l'éducation sentimentale est une expérience de vie qui peut nous transformer en nous offrant de nouvelles perspectives sur nous-mêmes et sur notre rapport aux autres, notamment dans le domaine du sensible, des sentiments et de l'amour. En effet, l'amour et la bienveillance sont des ingrédients essentiels dans l'éducation, car ils permettent de créer un environnement de confiance et de respect mutuel propice au développement et à l'épanouissement de l'enfant. D'ailleurs, pour éduquer, ne faut-il pas toujours une dose d'amour, de sentiment suffisamment bienveillant ?

En tant que chercheur, j'ai été amené à étudier l'écosystème du monde palikur, où Fleur, la petite fille qui m'a choisi comme son père suffisamment bon, vit. Cependant, suite à notre rencontre, j'ai réalisé que j'étais devenu objet d'étude moi-même, et nous sommes devenus des sujets d'étude l'un pour l'autre, où nous apprenons à vivre ensemble de nos expériences communes. L'appel d'amour de Fleur et son regard digne ont eu un impact sur ma psyché et a réveillé en moi des émotions paternelles qui sommeillaient. Cette rencontre intersubjective m'a permis d'interroger ce que je croyais savoir sur mes sentiments, de transformer des connaissances en expériences de « vivre avec ». Au-delà de mon rôle professionnel et de mes travaux de recherche, j'ai vécu une transformation personnelle grâce à sa présence près de moi, et au choix d'être un père aimant. Ce processus de *metanoïa*, de reprogrammation neuronale et émotionnelle, a été rendu possible par sa tendresse et sa volonté d'avoir un père. J'ai ressenti une grande joie, et j'ai pleuré de gratitude en recevant ce don divin de l'amour, qui m'a permis de me sentir vivant et de découvrir une éducation sentimentale en tant que sujet éprouvé.

Que s'est-il passé à l'intérieur ? L'amour universel et la gentillesse de Fleur m'ont profondément touché. En adoptant une posture réflexive et de mise à distance dans mon travail d'écoute, j'avais finalement développé un sentiment de protectionnisme qui m'éloignait de moi-même et des autres. La rencontre avec Fleur a ébranlé cette posture et m'a permis de redécouvrir la bienveillance du Père envers moi-même et autrui. Je suis devenu tangible, essence et évanescence. Maintenant je ressens l'essentiel : comme un père, je me laisse toucher le cœur, l'entité en-moi.

Je recommence à naître, à regarder le vivant vivre en fermant les yeux, à faire taire le silence de mes maux face aux mots d'autrui, je poursuis ma vie.

Je pourrais dire à Fleur : « Apprendre de toi, tout en étant ce *paidagōgos*, l'esclave qui conduit l'enfant vers le chemin du savoir, afin d'être ce père que tu as choisi, désigné par l'amour *universel*, pour t'aimer telle que tu es, s'aimer pour s'accompagner sur le chemin de la vie. » Une vie où l'essentialité se manifeste par l'éducation sentimentale pour devenir pleinement humain, pour devenir pleinement soi-même.

Des milliers de fils doux et colorés autour de mon cœur

Karine Maccio

Après avoir passé ses trente premières années au bord de la mer Méditerranée, Karine Maccio vit maintenant dans les Hautes-Alpes avec ses deux filles. Elle a « butiné » dans les années 1990 des études de lettres puis d'anthropologie pour finalement gagner sa vie (mais pas que) en tant que travailleuse sociale.

« À mesure que nous apprenons à les connaître et à les accepter, nos émotions ainsi explorées deviennent des terres sacrées et fertiles pour les idées les plus radicales et les plus audacieuses. »

Audre Lorde, 1977, « La poésie n'est pas un luxe », *Sister Outsider*, p. 34.

Il m'a fallu beaucoup de temps pour approcher mes zones de silence. Il m'a fallu beaucoup de temps pour prendre conscience, peu à peu, de ce qui était tu. Et puis, le flash de certaines lectures, de certaines paroles. Tout ce qui a été échafaudé depuis si longtemps, plus rien ne tient. La colère longtemps envahit mon esprit et noue mon corps.

J'interroge ce que je n'avais jamais interrogé et je me mets à construire du sens nouveau. Je passe du *normal* au *normé*¹.

Je peux alors conjurer le sort qui m'a été fait et surtout je réalise qu'il y a un sort. Moi aussi je suis dans la nasse. Puisqu'elle est un système, un ordre social : *le patriarcat*. Celui-ci a un programme pour les femmes : un mélange de disponibilité sexuelle, de dévouement maternel et de subordination sociale². Il a agi à mon insu.

Je suis une mère dévouée. J'ai été modélisée à sourire, à faire plaisir, à me soucier des autres. Je lis les mots *charge émotionnelle*. À anticiper, ne pas oublier, organiser, planifier. Je suis fatiguée. Je lis les mots *charge mentale*.

1 L'expression est empruntée à Didier Fassin, sociologue.

2 Définition du patriarcat empruntée à la philosophe Camille Froideveaux Metterie.

Mon temps est morcelé. Le tien peut s'étirer.

Beaucoup de choses volent en éclat, je ne veux plus vivre avec toi. Mais paradoxalement, je ne suis plus seule. *J'apprends*, je prends avec moi, je fais miens des éclairages nouveaux, et ça me sauve du désespoir dans lequel je m'enlisais. Je fais rentrer en moi la grande bouffée d'air frais des mots et des paroles féministes. Un flux vivant qui ouvre des possibles. Ces paroles entrent en résonance avec mon expérience de femme et de mère ; elles tissent des milliers de fils doux et colorés autour de mon cœur. Elles me disent que je peux être réparée.

Mais aussi,

que tu as, que vous avez voulu, obtenir des actes sexuels non consentis, à chaque fois que vous avez tant et tant insisté.

Que chaque fois que j'ai cédé, je n'ai pas consenti.

Elles me disent jusqu'où vont nos assignations au *care*. Jusque dans nos lits.

Et c'est parce que j'entends le récit d'autres que moi que je comprends que pour moi aussi, c'est vrai. Je le réalise. Comme je l'entends pour moi, je l'entends ensuite chez vous toutes. J'entends ce qui affleure, ce qui est meurtri, c'est souvent à peine perceptible.

Vous balbutiez. Jusqu'où peut-on aller ?

Parfois vos mots sont comme des bombes. En premier pour vous-mêmes. Nous avons donc toutes, mes amies, mes sœurs, mes nièces, ma mère, cédé sur notre désir. Au mieux.

Et puisque ce sont nos frères, nos amis, nos conjoints, on ne va pas pouvoir les faire brûler dans un grand feu. Il va falloir faire autre chose. Je lis les mots *justice restaurative*.

*La lucidité est la blessure la plus rapprochée du soleil*³. Elle brûle et elle éblouit. Elle a un coût et elle éclaire. Nos quotidiens les plus banals et les plus intimes parlent de violences et de discriminations. En se retrouvant ainsi désinvisibilisés, dé-silenciés ; ils sont politisés. Je peux, dès lors, commencer à imaginer, à annoncer mon rêve. Je peux inventer et faire vivre d'autres modes de relations. Sexuelles, parentales, conjugales. Je peux essayer, avec d'autres, de changer le script. Celui qui nous enferme dans nos assignations, étriquées et hiérarchisées.

Je réinterroge toute mon éducation sentimentale. Comment aimer et être aimée différemment ? Quel coût pour celle qui renonce à jouer le jeu de la désirabilité, à correspondre aux attendus ?

J'échafaude quelques réponses.

3 René Char, 1946, *Feuillets d'Hypnos*, Paris, Gallimard.

Je peux prendre particulièrement soin de mes amitiés féminines. Je peux décider de faire famille autrement. Et dessiner une autre géographie pour nos maisons.

Et surtout, je n'ai plus besoin de leur approbation. Je n'ai plus besoin de la validation de leur regard.

Je m'autorise à ressentir et à parler.

« Quoi de neuf » sentimental

Lucile Blanchard, Jérémy Ianni, Houria Meddas, Cédric Prédal, Valérie Roy et Christian Verrier

Lucile Blanchard-Viaud est titulaire d'un master recherche en sciences de l'éducation de l'université Paris 8 Vincennes Saint-Denis. Après une reprise d'étude en 2020, elle s'intéresse aux récits de vie et à l'autoformation existentielle. Elle mène actuellement des recherches sur la manière dont tiennent ensemble maternité et études, étant elle-même mère de trois enfants.

Doctorant contractuel en sciences de l'éducation (laboratoire Experice, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis), associé à l'Institut de recherche sur l'Asie du Sud-Est contemporaine (IRASEC), **Jérémy Ianni** travaille sur les manifestations du pouvoir évangélique aux Philippines.

Doctorante en sciences de l'éducation et de la formation, **Houria Meddas** mène une thèse sur l'expérience scolaire vécue par les élèves allophones nouvellement arrivés en France et s'intéresse au processus de subjectivation, de construction identitaire et d'expression de soi en ayant recours à la pratique du journal.

Éducateur spécialisé de formation initiale, **Cédric Prédal** vit depuis 2008 à Berlin où il travaille dans le milieu scolaire. Ancien étudiant en master sciences de l'éducation à l'IED (Institut d'Enseignement à Distance) de l'université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, il s'intéresse aux sujets de l'éducation, de l'autoformation existentielle et de la recherche biographique.

Doctorante en sciences de l'éducation à l'université Paris 8. Responsable d'une structure semi plein air, éducatrice de jeunes enfants, **Valérie Roy** reprend des études, obtient un master 2 des sciences de l'éducation et poursuit en doctorat. Autrice de *Petite enfance et plein air* (2021, Paris, Chronique sociale), elle a notamment contribué au volume collectif *Éduquer en corps* (2022, même éditeur). Elle poursuit ses investigations sur l'éducation à l'environnement.

Maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation après avoir été conducteur de train, **Christian Verrier**, en tant que chercheur, a travaillé sur des thèmes tels que l'autodidaxie, l'histoire de l'éducation, le voyage à pied, l'enseignement supérieur en ligne, les jurys de cour d'assises.

Inspiré en partie de l'usage qu'en fait la pédagogie institutionnelle depuis plusieurs décennies, un « Quoi de neuf » a ouvert chaque réunion de préparation de ce numéro de *PF/A*, du 5 octobre 2022 au 10 mai 2023. En une minute environ, les membres du groupe de coordination élargi (Lucile Blanchard, Jérémy Ianni, Houria Meddas-Mosbah, Cédric Prédal, Valérie Roy et Christian Verrier) pouvaient partager une préoccupation, un point particulier leur tenant à cœur, relatifs à l'éducation sentimentale tout au long de la vie. À titre d'exemples, voici quelques extraits du contenu de ces « Quoi de neuf », en forme de témoignages impliqués...

« Quoi de neuf » sentimental, réunion du 05/10/2022

Houria : – Depuis que Jérémy m'a envoyé un mail disant à peu près « Ça te dirait de rejoindre l'équipe pour le lancement du numéro de la revue *PF/A* sur la thématique de l'éducation sentimentale ? », le sentimental a pris de l'ampleur dans mon esprit. Au départ je me questionnais sur la portée du sentimental : qu'allions-nous explorer ? L'amour, l'amitié ? Je pensais aux sentiments vis-à-vis de l'objet de recherche qui occupent mes réflexions en tant que chercheuse. Progressivement, des émotions se sont dessinées – au sein de notre groupe de coordination, dans notre travail collectif, nos échanges, et même entre nous – autour de cette thématique. C'est comme si nous vivions une éducation sentimentale à travers nos interactions.

Christian : – Je vais faire référence à l'actualité française, à propos de l'affaire Adrien Quatennens de la France insoumise, et aux écologistes, avec l'affaire Julien Bayou. Par deux fois, des ruptures sentimentales qui se sont mal terminées pour les couples en question ont provoqué des réactions en chaîne, jusqu'au niveau politique. Pour l'un, des coups – une gifle à sa femme avec projection contre un mur –, pour l'autre, il s'agirait d'une rupture à la suite de violences psychologiques. Pour ces deux hommes politiques concernés, si les faits sont bien attestés, cela peut renvoyer à un déficit d'éducation sentimentale parce que les sentiments, amoureux entre autres, ne se terminent pas toujours bien : la relation sentimentale quand elle se désagrège peut aller jusqu'aux coups, voire jusqu'au meurtre, la chose n'est pas complètement impossible. Pour des hommes politiques qui nous représentent, il est très dommageable qu'ils n'aient pas un comportement digne sur ce plan : une vraie éducation sentimentale à la rupture pourrait peut-être éviter, ou atténuer, de tels désastres.

Jérémy : – Je suis allé aujourd'hui aux funérailles d'une collègue de travail avec des personnes qui habitent au cimetière de Manille, là où je fais ma recherche. Ils ont mis des planches sur les mausolées, ce sont leurs habitations. Pia a été enterrée dans le mausolée d'une femme que je connais, pour avoir passé beaucoup de temps à parler avec elle, et j'ai ressenti une impression étrange dans ce lieu où elle cuisine, fait son linge, et où avait lieu l'enterrement. Je ne sais trop comment dire, elle habite dans le cimetière, c'était à la fois horrible et à la fois elles étaient amies. Les gens pleuraient, la journée était triste mais je n'ai pas entendu le mot « tristesse », ce n'est jamais traduit par les mots, à aucun moment. Je ne sais pas si ça remonte à la conscience ou pas, mais c'est quelque chose qui m'a toujours frappé aux Philippines. Il est très difficile de verbaliser les sentiments, ça ne passe pas par les mots, ça passe autrement. Ensuite ce fut la

messe, les prières, puis un repas ensemble. À mon retour, je me sentais moins seul, moins triste grâce à ce moment passé ensemble, pendant lequel personne n'a dit sa tristesse. Dans ces moments-là, je me sens étranger, je ne suis pas dans ma culture. Ce fut une journée spéciale côté sentiments, je ne sais comment cela opère, mais je pense que ça m'éduque.

« Quoi de neuf » sentimental, réunion du 02/11/2022

Christian : – J'ai pensé à l'éducation sentimentale par rapport à l'animal. Depuis que j'étais gamin, j'ai eu plusieurs chiens, et d'une façon ou d'une autre, sans m'en rendre forcément compte, j'ai essayé de les éduquer aux bonnes manières humaines, en quelque sorte, puisqu'il y a des choses qu'un chien ne doit pas faire pour vivre en bonne entente avec les êtres humains. Mais en même temps je me suis rendu compte qu'ils m'avaient éduqué aussi, ne serait-ce qu'en développant à leur contact ma connaissance des chiens. Ils n'avaient visiblement pas du tout l'intention de m'éduquer, mais j'étais bien obligé de prendre des travers de comportement qui leur convenaient et qui faisaient qu'on vivait à peu près en harmonie ensemble. Chaque chien avait son comportement propre, différent de l'autre, son caractère, sa façon d'exprimer ses sentiments, il me fallait m'adapter. Et cela m'apparaît quelque chose de vraiment important à rapporter à l'éducation sentimentale humaine, considérant que l'être humain est aussi un animal vivant souvent avec d'autres animaux.

Jérémy : – Je suis allé voir un spectacle de danse contemporaine philippine, racontant la recherche de Jésus par des soldats romains pour le crucifier. C'est un spectacle sur la passion du Christ, la chorégraphie montre la coopération des soldats entre eux, ils ont des relations physiques fortes, ils se portent, s'escaladent. Cela me fait penser à la guerre en Ukraine : je me dis que, même dans les scènes de guerre, et à des moments extrêmement difficiles, ce n'est pas qu'une coopération de compétences. Il faut de l'amour, quelque chose qui se passe entre les gens pour qu'ils arrivent à tenir en faisant des choses pareilles.

Lucile : – Je suis inspirée par ce que vient de partager Jérémy. Moi, c'est en rapport non pas à la guerre, mais à l'art de la danse tout court. J'ai pratiqué la danse longtemps, maintenant c'est au tour ma fille. Je trouve que l'art, quel qu'il soit, pas seulement la danse, est un moyen d'expression des sentiments. Je ressens mille choses quand j'assiste à un spectacle de musique, à un concert, du classique ou du punk, ou de la danse, une exposition impressionniste...

Cédric : – Depuis le 24 octobre on a commencé le master 2 et, pour ma part, il est assez difficile de me remettre dans le bain, de travailler tous les soirs au bureau et de lire des textes dont j'ai l'impression qu'ils ont augmenté d'un niveau en quelques mois. Pour ce « Quoi de neuf », je voudrais dire merci au groupe. Il y a une question importante par rapport à mon texte, je ne sais si je dois le publier ou non, le rendre anonyme ou non, je suis très préoccupé. J'ai posé la question, j'ai eu des échanges avec Houria, avec Jérémy notamment, avec d'autres personnes également. Après plusieurs démarches, j'ai obtenu quelques réponses, dont des emails, avec un premier entretien téléphonique, vraiment très sympathique, très agréable. J'ai l'impression d'entrer dans un travail avec le soutien de personnes qui m'aident, et ça fait du bien. Ce genre

de sentiments-là, je ne les connaissais pas avant d'entrer dans le master, ils donnent envie d'y aller même si on doute beaucoup par moments. On a envie d'y aller parce qu'on se dit qu'il y a des personnes qui sont là, qui nous soutiennent, prêtes à aider si on le demande.

Houria : – Au fil de nos échanges par mail je n'ai pas pu m'empêcher de parler de mon canevas de recherche, qui occupait mes pensées, mes journées et même mes nuits. J'ai beaucoup travaillé sur ce canevas que je devais soumettre à la fin du mois pour valider ma première année de doctorat. Cette écriture, parfois pressante voire oppressante, m'a profondément interrogée sur ma relation avec ma recherche. Je me demandais : en quoi cela m'éduque-t-il ? Quels sentiments y a-t-il là-dedans ? Certainement du plaisir, c'est indéniable, mais aussi, dans ces moments où le temps semble se cloisonner, une forme de peur que je ne saurais expliquer pour l'instant. C'est pourquoi je préférais rester sur la question fondamentale : à quels sentiments la recherche nous éduque-t-elle ? Cela concerne non seulement l'objet de notre étude, mais aussi les relations que nous entretenons avec les acteurs impliqués dans la recherche : la direction de recherche, les interlocuteurs, les amis, les collègues doctorants, voire d'anciens professeurs. Grandit-on par l'éducation à la recherche, et comment ? Cette prise de conscience est essentielle. Cédric, on me l'a souvent dit, prends vraiment le temps lorsque tu te plonges dans ce type de réflexion. Cette prise de conscience nous rendra meilleurs chercheurs, non pas en termes de productivité, mais plutôt en développant notre réflexivité sur nous-mêmes, notre rapport à soi. Le temps et le recul jouent un rôle crucial dans ce processus.

« Quoi de neuf » sentimental, réunion du 15/11/2022

Christian : – J'ai envie de parler de la « solastalgie », cette éco-anxiété par rapport au changement de nos environnements, qui fait ressortir nombre de sentiments liés au passé : un paysage, une atmosphère particulière, qui risquent d'être à jamais perdus parce que le climat change, parce que l'urbanisme fiche tout en l'air, d'autres choses aussi. La solastalgie incorpore une part de nostalgie, tout en étant aussi une projection sur demain, un avenir dans lequel l'ancien environnement n'existera plus. Par exemple, pensons à ces littoraux qui vont être submergés, les plages de notre enfance qui se retrouveront sous l'eau à cause du changement climatique, ces quartiers où nous jouions enfant, détruits par une urbanisation folle. Et s'il existe aujourd'hui une éducation, de l'écoformation travaillant avec les élèves sur l'environnement en général, je n'ai encore rien vu passer – mais ça existe peut-être – sur l'éducation envers ce sentiment d'inquiétude et d'impuissance lié à au changement de l'environnement, qui va s'aggravant et s'aggraver encore à l'avenir, sauf modification radicale des activités humaines. Il y a véritablement là un champ pour l'éducation aux prises avec ce sentiment particulier.

Cédric : – Je vais parler du sentiment du parent qui veille et surveille son enfant qui a 40° de fièvre, deux jours ou deux nuits durant. Ce sont de mauvais souvenirs mais, en même temps, quelque chose se passe. Mon fils va avoir neuf ans, et en 2014, il a eu à peu près la même chose : il avait à peine un an, trois jours de fièvre très haute, on a eu très peur, on l'a emmené à l'hôpital, et tout s'est bien passé. Il y avait ce sentiment d'angoisse d'être là et de ne pas savoir quoi faire pour le petit bonhomme qu'on avait dans les bras. Et la même chose s'est reproduite

dimanche soir. On va jouer au foot, et il me dit « Papa je me sens pas bien ». Nous rentrons et il fait rapidement de la fièvre, une fièvre assez haute. C'est un sentiment d'impuissance incroyable, on peut juste être là, à se demander ce qui se passe. Puis le médecin rassure avec un diagnostic disant ce n'est pas trop grave, c'est une infection virale, et on est soulagé. Mais les deux nuits que je viens de passer ont vraiment été : « Je ne sais pas quoi faire. » Un sentiment assez étonnant, bizarre, étrange.

Houria : – Je voudrais parler d'une question qui me préoccupe depuis un certain temps en raison d'événements récurrents survenus au cours de sport pratiqué par mes enfants, le basketball. En tant que parents, nous avons observé des situations au cours des deux ou trois dernières années. Comment, en tant que parent, éduque-t-on un enfant au sentiment d'injustice dans le domaine sportif, ou dans le cadre d'un sport de loisir ? En tant que parents, nous voyons des choses qui dérangent, et on espère que les enfants ne les voient pas : à titre d'exemple, les mêmes enfants toujours sélectionnés pour les matchs, ou qui bénéficient davantage d'attention aux entraînements. Mes enfants grandissent, et maintenant ils s'en rendent compte, surtout cette année, et ils finissent par dire : « C'est pas juste ! » La question se pose de savoir finalement comment ce milieu-là éduque, un milieu normalement constitué d'échanges collectifs, d'équité, de *fair play*, etc. Comment ce milieu-là explique-t-il les choses aux enfants ? Je n'avais pas envie de nourrir davantage la colère de mes enfants, alors pour le moment je cherche à leur apprendre à avoir confiance en eux, à croire en leur propre valeur, et à se sentir à l'aise avec les autres, même lorsque les choses ne semblent pas équitables. Et quand, après une séance, ils ne se sentent pas bien, je les aide à trouver des biais pour se sentir mieux. C'est un questionnement que j'ai eu ces derniers temps et que je souhaitais partager.

Jérémy : – Je n'ai pas réussi aujourd'hui à trouver comment les sentiments m'éduquent, parce que j'ai beaucoup travaillé, et je suis malade. Je n'étais pas en condition physique, ni mentale de vivre l'expérience corporelle aujourd'hui, je parle de pouvoir assumer la journée avec mon corps ou ma chair. J'étais comme en retrait corporel à cause de la fièvre. Donc peut-être que pour expliquer sentimentalement il faut déjà être physiquement au point, et pas trop la tête pleine. Est-ce que la condition physique empêche de s'éduquer sentimentalement ? Je parle du surmenage ou de la fatigue ou de la maladie avec des symptômes comme la fièvre, etc. D'un côté, la fatigue, avec du recul, permet de mieux se connaître et de ne pas retomber dans des torts et des travers, surtout au travail. J'avais lu un article dans *Philosophie Magazine*, qui montrait des personnes qui avaient écrit des lettres d'amour à leur travail. Une commençait, je me souviens, par « Mon cher travail, je t'aime autant que je te déteste ». On sait aujourd'hui que la fatigue chronique au travail est aussi liée à la passion et à tous les sentiments, l'affect qu'on met au travail, on le voit avec les études sur le *burn-out*. Mais en ayant eu de la fièvre et une grande fatigue, je me suis demandé si, pour s'éduquer sentimentalement, il ne fallait quand même pas être en bonne santé.

« Quoi de neuf » sentimental, réunion du 08/03/2023

Cédric : – Je vous ai envoyé un mail il y a peu, je ne sais si vous l’avez lu. J’ai découvert par hasard sur France Culture un bouquin d’Hervé Mazurel, sorti en 2022, *Histoire des sensibilités*, qu’il a écrit avec son ancien directeur de recherche Alain Corbin. C’est l’histoire des sensibilités à travers l’histoire, je n’en suis qu’au début, à la page 24, mais c’est très intéressant. Hervé Mazurel est historien, et la thématique a « fait tilt » avec nos échanges. Je voulais déjà partager par mail hier soir, après avoir relu le mail de Jérémie à propos de la rubrique « Choses lues, entendues ou vues » de *PF/A*. Je me suis dit que ça pourrait avoir une place dans notre réunion d’aujourd’hui pour le numéro sur le sentimental.

Christian : – Je viens de lire un livre qui m’a ramené à mon ancien métier, *Mécano*, écrit par Mattia Filice, conducteur de train à la gare Saint-Lazare. Quel rapport avec l’éducation sentimentale ? Dans le livre, l’auteur confie son sentiment de crainte vis-à-vis d’une locomotive électrique particulière, qui a la réputation de porter la poisse aux conducteurs. Quand on la conduit, il y a souvent des problèmes imprévus, elle tombe en panne, provoque d’autres ennuis, il y a toujours quelque chose qui ne va pas. Elle est donc redoutée des conducteurs, qui n’aiment pas se la voir attribuée, presque une sorte de superstition. Cela m’a fait penser à d’autres situations où, au contraire, il y avait un fort attachement affectif aux locomotives, aux machines. Chez Zola, dans *La Bête humaine*, le conducteur est très attaché à *Louison*, sa locomotive au nom féminin. On pourrait se dire qu’on pourrait réfléchir au sentimental que l’on tisse non seulement avec l’humain, l’animal, mais aussi avec la machine métallique.

Houria : – Je viens de penser que, pendant les vacances, j’ai emmené mes enfants voir un petit film d’animation intitulé *Dounia et la princesse d’Alep*. C’est l’histoire d’une enfant qui doit fuir la Syrie en raison des conflits. Elle entreprend ce périple d’exil aux côtés de son grand-père et de sa grand-mère. Avant même les tragédies liées à la guerre, Dounia avait déjà dû faire face à la perte de sa mère décédée d’une maladie et à l’absence de son père arrêté et emprisonné. Le film nous montre comment Dounia est éduquée à travers les expériences qu’elle vit et les épreuves qu’elle traverse en exil. Elle traverse le deuil, la guerre, la peur, mais accompagnée des petites histoires qu’auparavant sa mère lui racontait, et que ses grands-parents continuent de lui narrer alors qu’ils traversent différents pays. Ces histoires sont nourries par le pouvoir de petites graines de « baraké » que Dounia a reçues avant de quitter la Syrie. Ce film d’animation à hauteur d’enfant, et raconté par la voix d’une enfant, traduit et transporte les sentiments éprouvés dans les conflits. Mes enfants ont vraiment apprécié ce film.

Valérie : – En ce moment j’écris ma thèse. Je travaille à un chapitre sur le jeu, et j’ai trouvé un auteur qui m’a touché : Johan Huizinga, dont le livre, *Homo ludens*, m’a fait beaucoup réfléchir aux éléments naturels présents dans la nature. Lorsqu’un adulte tend un jouet à un enfant, il tend en réalité un morceau de culture, tandis que, sans l’adulte, l’enfant va découvrir des jouets issus de la nature même. Il se fait sa propre culture du jeu, avec une confrontation entre les deux cultures, et il y a du sentiment dans ces découvertes du jeu, avec des jouets issus de la nature ou des jouets fabriqués par les adultes. Je m’y suis donc intéressée et je voulais en parler, car la

culture se travaille au niveau du jeu dès la petite enfance : une confrontation a lieu entre les adultes, qui vont imposer leur culture du jeu, et l'enfant, qui se dit « Pourquoi me proposes-tu cela ? Regarde plutôt ce à quoi je joue, moi ». Je suis confrontée à cela sur le terrain où je travaille en tant qu'éducatrice : des enfants me déposent des petits cailloux, ou de l'herbe, dans le creux de la main, ce qui me remet en question. On propose des jouets à un enfant, alors qu'il est émerveillé par un petit caillou, il m'en montre les différentes couleurs, etc., et finalement c'est avec ce petit caillou qu'il va jouer. C'est une confrontation entre deux cultures, l'enfant attrape des éléments de la nature, il y a accès, il les prend. Ce qui permet aux adultes de se remettre en question par rapport aux jouets qu'ils proposent. Il y a beaucoup de jouets, l'adulte pense que c'est grâce à eux que l'enfant va se développer. Ce n'est pas vrai, sur le terrain on s'en rend compte, et je pense qu'en fait c'est presque l'enfant qui fait évoluer la culture.

Lucile : – Comme Valérie parle du jeu, je vais raconter ce qui m'est arrivé hier soir. J'étais invitée par de nouveaux collègues à une soirée jeux de société et j'ai trouvé ça formidable parce que je les connais très peu. Je suis suppléante dans l'enseignement, et j'ai trouvé justement qu'on se mettait « à hauteur d'enfant », comme disait Houria, parce que ça a été une soirée sans jugements, et des parties de rigolade à n'en plus finir. C'était vraiment bien et je trouvais ce concept très pertinent : la soirée me donnait vraiment l'impression que, justement, nous avions tous envie de nous rapprocher de cet état d'enfance, avec l'acceptation de se mettre, par le jeu, dans des situations pouvant paraître un peu ridicules.

Jérémy : – Ma belle-mère m'a demandé de faire des démarches pour un visa pour les États-Unis, elle est philippine mais l'ambassade des États-Unis a refusé, estimant que sa situation n'était pas suffisamment stable. Ce qui m'a fait réfléchir au fait que parfois la relation entre deux personnes est évaluée. En France quand j'étais travailleur social avec la CAF, pour certaines prestations sociales il y avait une évaluation pour déterminer si la relation était réelle ou non, et c'est la même chose ici avec les demandes de visa, si on est binational il faut prouver qu'on est un vrai couple. Nous venons de faire les démarches avec mon compagnon, et on a remarqué le poids de la conception monogame du couple. De plus, ça repose sur une conception hétérocentrée du couple : pour deux hommes ou deux femmes vivant ensemble, il faut apporter des preuves telles qu'un compte courant ou un bail aux deux noms et, dans certains pays, ce n'est tout simplement pas possible. Du coup, on réalise que la conception du couple, du « vrai » couple, repose sur un modèle majoritaire dans la société, qui contraint à prouver qu'on est des vrais couples et qu'on s'aime. Mais comment évaluer cela avec un bail ou un compte courant ? Pour évaluer l'amour, il ne suffit pas de donner un relevé de banque ni de montrer qu'on a un emploi stable. Je ne sais pas trop si c'est lié plus à une injustice ou à l'éducation, mais ça pousse certaines personnes à établir des stratégies. Pour notre cas, nous avons rassemblé un peu d'argent pris un peu partout, pour le mettre sur un compte, tout le monde le fait de toute façon, mais c'est ridicule, et c'est apparemment ce qui prouve à l'administration que le sentiment est réel dans notre couple. C'est une violence institutionnelle pour les couples binationaux, tout simplement.

« Quoi de neuf » sentimental, réunion du 10/05/2023

Jérémy : – Je peux vous parler d'un article que je viens de soumettre à une revue. C'est mon premier article en anglais, donc j'étais content et j'ai eu des retours d'expertise. Il y a toujours des retours qui sont constructifs et d'autres qui le sont moins, mais parfois écrits d'une manière désagréable, comme si c'était fait exprès, et je me suis senti touché par ça. Ça m'était déjà arrivé, mais, renforcé par l'insécurité d'une langue étrangère, il y a le fait, je vais le dire un peu grossièrement, de s'en prendre « plein la gueule », tout simplement. L'*ego* est touché, j'étais contrarié, avec des réactions insensées. J'étais si agacé que j'avais envie d'envoyer un mail d'insultes, en réaction. Je me suis senti comme piétiné et je me demande si humilier des auteurs est volontaire, personnellement je le vois comme de l'humiliation. Je ne sais pas si c'est vraiment volontaire ou non, mais je sais qu'ici, entre nous, on essaie de faire attention à ces choses-là, c'est vraiment bien, car je ne suis pas sûr que faire de pareils retours humiliants permette d'aider et d'éduquer les débutants. Surtout pour nous qui travaillons sur l'éducation sentimentale, cela peut pousser des individus en dehors de leurs limites. Quand on va trop loin, je pense que ça n'éduque pas. Quelqu'un te donnant un cours magistral par mail, c'est juste insupportable. Il ne faut pas trop pousser à certains moments, c'est difficile et je réalise qu'en définitive ces affaires d'écriture et d'*ego* passent par la reconnaissance : et je ne suis pas senti reconnu. Je ne sais pas si cela m'a éduqué, j'ai été plutôt dégouté, avec l'envie de laisser tomber, ce n'est pas très positif. J'ai fait les corrections demandées, pas toutes parce que je n'étais pas d'accord avec certaines, mais ils en ont remis une couche une deuxième fois, et j'ai trouvé que c'était agaçant. Je ne sais pas si je suis dans de l'éducation sentimentale...

Valérie : – Cela m'est déjà arrivé. J'ai proposé des articles à des revues, par conséquent il y a des retours, ils demandent d'ajuster. Après, ça dépend sur qui on tombe, des personnes pensent que c'est une manière de pousser à aller plus loin. Mais parfois, pour l'auteur évalué, il y a blocage, l'effet inverse, ça dépend des individus. Moi, je ne sais trop quoi vous dire... On m'a aussi proposé de rédiger un article, pour le mois de juin, dans une autre revue, parce que je connais plusieurs personnes qui travaillent sur le plein air, au niveau des écoles. L'une d'entre elles, que je connais depuis l'an dernier, m'a demandé d'intervenir pour la petite enfance. Docteure en sciences de l'éducation, elle était institutrice, et à plusieurs ils ont monté un réseau plein air avec des écoles. J'étais intervenue dans un colloque l'année dernière, et à la suite il a été demandé qu'on rédige des articles pour un manuscrit collectif. Je verrai bien s'il m'arrive la même chose qu'à Jérémy... À partir du moment où l'on fournit un article, forcément il y a des choses à dire. On verra bien, à un moment donné, qui ne tente rien n'a rien et, s'il faut réajuster, je réajusterai. De toute façon, il faut toujours se réajuster et, s'il y a édition ensuite, généralement l'éditeur fait des demandes d'ajustements, il y a des règles à suivre, on est bien obligé d'aller dans le sens de l'éditeur.

Christian : – Mon « Quoi de neuf », c'est ELIZA, un fait divers récent. Un Belge s'est suicidé après avoir longtemps échangé avec un robot conversationnel, une intelligence artificielle nommée ELIZA. Cet homme, marié, père de famille, diplômé, souffrait d'éco-anxiété. Il

confiait son anxiété non pas à sa femme ou ses enfants, mais de plus en plus à ELIZA qui lui répondait toujours en allant dans son sens, jusqu'au moment où, lui confiant son désir de suicide, ELIZA, toujours programmée pour ne pas le contredire, lui répond « nous vivrons comme une seule personne, au paradis ». Et lui, avec son attachement à cette ELIZA artificielle, attachement peut-être pas libidinal mais au moins assez proche du sentimental, passe à l'acte et se tue. Si tout cela est réel, ce qui semble bien être le cas, on serait en plein dans une forme de méséducation sentimentale d'un nouveau genre. Après tout, s'attacher sentimentalement à un robot, à une intelligence artificielle, on peut imaginer la chose, on s'attache à bien d'autres objets. Mais comment se fait-il que des sécurités ne soient mises en place du côté des constructeurs, pour éviter de tels inconvénients plutôt gênants ? Il peut y avoir du sentiment vis-à-vis d'une intelligence artificielle qui converse avec nous, qui épouse nos idées, nos pulsions, sans les contredire, une relation quasiment sentimentale. Pygmalion, le sculpteur de la Grèce antique, tombe amoureux non pas d'une machine, mais de la statue qu'il vient de sculpter, au point de dormir avec elle. La relation sentimentale à l'inerte, au marbre, à l'informatique maintenant, est un mythe de l'humanité.

Valérie : – Il existe, de plus en plus, ces systèmes-là, pour discuter, pour dialoguer avec des robots soi-disant intelligents. Et aussi, des robots ressemblant à des êtres humains : c'est même grandement inquiétant, parce que de plus en plus ressemblant. Beaucoup de questions se posent.

Houria : – Je n'avais rien à partager aujourd'hui. En revanche, peut-être juste ajouter quelques mots à ceux de Jérémy sur le sentiment éprouvé par les auteurs et les autrices après une expertise. Il est vrai que ça questionne le tact pédagogique, tout simplement. Parfois, on a l'impression que – même s'il y a une visée scientifique, peut-être une recherche, peut-être juste un texte qui vise une réflexion – tout ce que l'auteur, l'autrice, a éprouvé lors de l'écriture, tout ce qu'il·elle a mobilisé, est balayé par des remarques assez dures, déposées comme ça. On a beau s'y préparer – parce que c'est le jeu de l'expertise, parce qu'on l'a déjà vécu –, peut-on s'y habituer vraiment, même avec de l'expérience ? Peut-on s'éduquer au sentiment de rejet, au sentiment de mépris qu'on peut ressentir à la lecture de retours d'expertise ?

Jérémy : – Vaut mieux pas t'habituer.

Christian : – Ça interroge le rôle de l'expert. Une fois qu'on connaît un peu le milieu de la recherche en sciences de l'éducation, en dépit de l'anonymat affiché, on arrive assez souvent à savoir plus ou moins qui est qui, qui a écrit, qui a expertisé. Pour l'expert, un premier niveau consiste à estimer la recevabilité scientifique, si le terme vaut en sciences humaines, j'ai toujours des interrogations là-dessus. Et son expertise va être lue, à la fois par l'auteur et par les coordinateurs des numéros. Il y a une responsabilité, je n'ose pas dire sentimentale, mais des sentiments vont entrer en jeu, dont celui de l'auteur qui va pouvoir se sentir blessé par des formules trop abruptes, voire quelque peu perverses, ça peut se trouver dans n'importe quelle revue – y compris *PF/A* pourquoi pas ? Il peut y avoir une perversité qui s'ignore, ou qui en joue éventuellement de façon délibérée, y compris de façon feutrée, à côté de la stricte « scientificité » : tout est possible. Généralement on ne parle pas trop de ces choses-là, pourtant,

comme on sera expert tôt ou tard nous-mêmes, il faut y faire attention : il y a la façon de le faire. Même si l'expertise fait partie du jeu de la réflexion collective de recherche, ça peut aller plus loin parfois, engager d'autres niveaux des individus et du collectif. On parle beaucoup de déconstruction aujourd'hui, il ne faut pas qu'une expertise, rigoureuse sur le fond, soit une déconstruction de désirs, d'investissements, sans dire comment on reconstruit ensuite. De ce point de vue, qui expertisera les experts ?

Témoignages d'ici et d'ailleurs

Propos recueillis par Jérémy Ianni, avec la participation de Christian Verrier

Fanny Porot est une Française de presque trente ans, vivant et travaillant dans le secteur du développement aux Philippines depuis 2017. Féministe convaincue, passionnée de yoga et de podcasts, elle milite pour la justice sociale et les droits humains, tant dans sa vie personnelle que professionnelle.

Samantha Gahin est française d'origine philippine et égyptienne. Elle est née et a grandi à Paris, où elle a suivi des études d'enseignant du français langue étrangère. Elle a travaillé pendant trois ans à l'Alliance Française de Manille (Philippines). Elle effectue actuellement un VIA à l'Alliance Française de Johannesburg (Afrique du Sud) en tant que directrice pédagogique.

Gladys Virata travaille au service culturel de l'Ambassade de France à Manille. Elle est mère d'une petite fille de treize mois qu'elle a eue avec son compagnon Paulo Urdina Udani.

Paolo Urdina est responsable de Campus France Philippines à Manille, et a appris le français lorsqu'il travaillait comme standardiste à l'Alliance Française de Manille. Il est père d'une petite fille de treize mois qu'il a eue avec sa compagne Gladys Virata.

Doctorant contractuel en sciences de l'éducation (laboratoire Experice, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis), associé à l'Institut de recherche sur l'Asie du Sud-Est contemporaine (IRASEC), **Jérémy Ianni** travaille sur les manifestations du pouvoir évangélique aux Philippines.

Maître de conférences honoraire en sciences de l'éducation après avoir été conducteur de train, **Christian Verrier**, en tant que chercheur, a travaillé sur des thèmes tels que l'autodidaxie, l'histoire de l'éducation, le voyage à pied, l'enseignement supérieur en ligne, les jurys de cour d'assises.

Lorsque nous avons coordonné ce dossier thématique, nous avons décidé de proposer à quelques personnes d'apporter leur témoignage sous forme de petites vidéos. En effet, il nous a semblé important de donner la parole à des personnes qui n'auraient pas forcément pensé à répondre à notre appel à articles. Nous avons choisi ces personnes à partir de notre entourage, en particulier Jérémy Ianni qui a co-coordonné le numéro avec Houria Meddas et Christian Verrier. Si nous avons proposé à ces personnes de témoigner sur le sujet de l'éducation sentimentale, c'est parce que nous avons la conviction que le format vidéo allait pouvoir les

aider à oser le faire, contrairement au format écrit dit traditionnel. Tout le monde a des choses importantes à dire sur l'éducation sentimentale, sujet universel, mais le format de l'écrit n'est pas forcément celui qui permet au mieux d'oser témoigner. Nous n'avons pas imposé de thème précis à ces personnes, mais seulement proposé de partager une expérience sentimentale au sens large et ensuite d'en identifier les dimensions éducatives.

Pour ces personnes, témoigner relève d'un acte d'engagement, car elles ont décidé de relever le défi d'exposer des faits qui relèvent de l'intime dans une perspective de partage d'expérience qui peut faire réfléchir et résonner avec les expériences des personnes qui les regarderont et les écouteront.

Deux jeunes femmes, Fanny Porot et Samantha Gahin, ont accepté de participer, ainsi qu'un jeune couple, Gladys Virata et Paulo Urdina. De l'expérience du devenir parent à celle de la rupture et du deuil, ces témoignages introspectifs nous donnent à réfléchir sur des dimensions sentimentales insoupçonnées qui façonnent des expériences pourtant courantes.

Nous leur avons tout d'abord demandé de raconter une expérience sentimentale au sens large puis, dans un second temps, de préciser quelles ont été les vertus et les dimensions éducatives liées à ces expériences. Dans un flot de paroles réflexives, ces quatre personnes nous donnent à voir des expériences transformatives et fondatrices par le prisme du sentiment.

Vidéo 1. Fanny Porot, entretien avec Jérémie Ianni, 11 juillet 2023



© Les auteurs, avec l'autorisation de Fanny Porot

Vidéo 2. Samantha Gahin, entretien avec Jérémy Ianni et Christian Verrier, 9 juillet 2023



© Les auteurs, avec l'autorisation de Samantha Gahin

Vidéo 3. Gladys Virata et Paulo Urdina, entretien avec Jérémy Ianni, 15 juin 2023



© Les auteurs, avec l'autorisation de Gladys Virata et Paulo Urdina

Polyphonie de l'éducation sentimentale

Barbara Vérité en collaboration avec Sybille Beauvois, Bérangère Rembotte, Caroline Tranda et Antony Usé

Barbara Vérité est doctorante à l'université d'Orléans en sciences de l'éducation, sa thèse s'ancre dans l'actualité institutionnelle de l'école inclusive. Elle aime écrire seule ou collectivement, l'important étant la richesse émotionnelle que l'écriture lui procure.

Sybille Beauvois, maman instructrice, est militante pour le respect des droits de l'enfant, écoféministe et adepte de l'écoparentalité, engagée dans diverses associations qui dénoncent les violences faites aux enfants. Elle sème des graines, au sens propre comme au figuré, et elle pâtis, aussi.

Bérangère Rembotte, maman instructrice de cinq adultes en devenir, porte plusieurs casquettes de par ses formations et ses aspirations. Pratiquant la musique, l'ébénisterie, l'équitation, le maraîchage, la voile, l'escalade, elle partage ses connaissances dans le cadre de l'instruction de ses enfants.

Caroline Tranda est maman exploratrice, mais également ostéopathe, fasciathérapeute, formatrice en fasciathérapie. Elle explore le monde et la vie au travers d'un regard curieux d'en apprendre toujours plus. Entrée par la voie professionnelle dans la découverte approfondie de l'Humain, elle partage ses explorations du Vivant sur Terre avec ses enfants. En croisant leurs regards sur ce monde, leurs centres d'intérêts respectifs, ils enrichissent mutuellement leurs points de vue et leurs connaissances de la Vie.

Antony Usé a longtemps pensé devenir formateur : de fil en aiguille il accompagne des étudiants en reconversion dans l'informatique sans leur faire cours pour autant, en restant à leur service comme un support technique. Le reste du temps, il fait de la photo et il partage ses connaissances techniques en baseball auprès des jeunes.

Ce récit est un témoignage à plusieurs voix, la mienne en tant qu'apprentie chercheuse (Barbara Vérité) et celles de parents qui instruisent leurs enfants à la maison (Sybille Beauvois, Bérangère Rembotte, Caroline Tranda et Antony Usé). C'est ce que l'on pourrait appeler un récit polyphonique à l'image des écrits de l'autrice russe Svetlana Alexievitch¹. En conséquence, ce témoignage a été rédigé collectivement, sur un ton parfois familial qui se veut être le reflet d'une expérience bouleversante, d'un vécu singulier entre deux mondes (le mien et celui de ces parents) qui se découvrent et qui auraient pu ne pas se comprendre. Au lieu de cela, une merveilleuse tolérance et la naissance d'une amitié sincère. Je vous laisse avec « je » qui renvoie à notre « nous » collectif.

Je décide de répondre à un appel à contribution de la revue *Pratiques de formation/Analyses* dont la thématique est l'éducation sentimentale tout au long de la vie. « Éducation sentimentale », ces deux mots font tout de suite écho à ma rencontre avec des parents lors de la rédaction d'un mémoire de recherche sur l'instruction en famille. Je pense au fait qu'ils et elles éduquent et instruisent leurs enfants au quotidien. J'ai souvent entendu dire par les personnes qui contestent cette modalité d'enseignement que les parents ne peuvent pas instruire par eux-mêmes leurs enfants, car trop impliqués émotionnellement. Sûrement, mais quel est véritablement le problème ?

Sans pouvoir répondre à cette question je me remémore notre expérience d'écriture autour du journal : ces parents ont tenu pendant une année un journal sur leur quotidien de parent instructeur·rice tandis que je rédigeais un journal sur mon établissement. Lors de notre correspondance une confiance s'est instaurée et a permis de récolter quantité d'informations sur le rôle des sentiments dans les apprentissages dans le cadre de l'instruction en famille.

Caroline exprime tout ce que je n'ai pas su formaliser jusqu'à présent et elle dit de moi que je souhaite questionner la pertinence et l'impertinence de l'établissement dans laquelle je travaille. Caroline, c'est bien cela je questionne, la pertinence et l'impertinence de mon administration. Grâce à vous les mamans, je donne un sens à ma recherche que je tente de mener avec toute l'éthique possible et indispensable en tant qu'apprentie chercheuse².

Un an plus tard, je vous imagine chers et chères parents me précisant que derrière le fait de donner un sens, vous entendez une direction, une orientation qui sont encadrées par l'éthique de l'apprentie chercheuse. Et cette éthique, elle a quelque chose de très vertical, un axe duquel on ne doit pas dévier. Si vous veniez à mettre ces sensations en lien avec le sujet de l'éducation

1 Journaliste, prix Nobel de littérature en 2015 pour son ouvrage *La Fin de l'homme rouge* (Arles, Actes Sud, 2013).

2 Extrait du journal de recherche de Barbara Vérité, in Barbara Vérité, 2022, *La Clandestinité au service d'une analyse de l'influence des contrôles d'inspection de l'Éducation nationale dans le cadre de l'instruction en famille*, mémoire de master 2, Saint-Denis, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.

sentimentale, vous me diriez que, pour aller de l'avant, dans n'importe quel projet, il est nécessaire d'avoir pu définir un axe ou se référer à un axe existant et décrit par d'autres (dans le cas de l'éthique notamment) qui offre une stabilité et une sécurité intérieures face à ce que la vie nous fait rencontrer.

C'est dans le cadre de ces réflexions personnelles qu'une amitié sincère s'est inscrite dans le temps, ce qui a pu m'effrayer au départ puisque j'étais en recherche.

À chaque fin de courriel Caroline m'écrit « Je t'embrasse ». Mais depuis combien de temps signe-t-elle ainsi la fin de ses messages à mon intention ? Je n'y avais pas prêté attention jusqu'à aujourd'hui. Je décide de rechercher à quel moment s'est opéré ce rapprochement à mon égard car cela m'intrigue et en même temps me touche. Reprenons l'ensemble de ses emails que j'ai précieusement conservés :

-Le 17 mai en fin de courriel c'était « Belle lecture et belle semaine » avec la communication de son premier extrait de journal.

-Le 24 mai ce fut « Belle semaine ».

-Le 6 juin elle signe « Bonne lecture ».

-Le 15 juin Caroline me souhaite « Belle suite à toi. Bises. »

-Le 20 juin elle m'écrit pour la première fois je t'embrasse lors de la communication de son journal.

Que s'est-il passé pour que Caroline m'adresse pour la première fois le 15 juin des « Bises », puis le 20 juin un « Je t'embrasse » ? Je décide de reprendre l'ensemble de nos échanges. Ainsi, je note que j'ai fait part à toutes les mamans de ma position institutionnelle et de ma clandestinité, le 28 mai. Pour autant huit jours plus tard Caroline signe son message encore de façon assez indifférente « Bonne lecture ». Le tournant ne serait pas lié à la révélation de ma place au sein de l'institution. En fait la première évolution, celle du 15 juin avec les « Bises », fait suite à un échange de courriels entre Caroline, Bérangère et moi la veille, soit le 14 juin.

Sur cette journée, je retrouve des échanges de courriels entre nous où je leur demande des conseils afin de savoir comment mettre le pied à l'étrier des autres mamans. En effet seules Caroline et Bérangère sont particulièrement assidues et me remettent hebdomadairement leur journal. Non seulement je leur demande des conseils mais je souhaite aussi comprendre les raisons de leur assiduité, de leur intérêt pour le journal et si elles ont des besoins en particulier. Suite à nos échanges je conclus par ce petit message : « Merci les filles de vos retours. Je vais leur écrire à chacune, individuellement, pour faire le point et les aider à avancer. Merci pour tout ce que vous m'apportez aussi et pour cette confiance tellement précieuse. Vous m'aidez aussi à avancer personnellement. Bises. » Je me rends compte que j'étais la première à leur adresser des bises, et que Caroline n'a fait que répondre à mes propres bises pour aller plus loin avec un « Je t'embrasse ». Cette prise de conscience est importante. Je note ainsi ma propre évolution³.

Je suis sûre que vous vous souvenez de cette période. Vous vous questionniez sur ce qui m'avait motivée à mener cette recherche, dans ce domaine si précis, hors des sentiers battus. Et puis je vous ai révélé mon métier, et là vous aviez déjà compris beaucoup. Ensuite je vous ai livré des

3 *Ibid.*

informations personnelles sur la situation de ma sœur, en tant que mère, et cela a résonné encore différemment en vous. Toutes les pièces du puzzle se sont emboîtées petit à petit. De l'inconnue qui venait jeter un œil indiscret dans votre vie, je suis devenue une chercheuse avec une éthique et un projet. Et donc de la chercheuse neutre avec une posture en retrait, vous avez découvert la femme porteuse d'une motivation qui la faisait aller de l'avant dans ce projet de recherche assez fou au vu de mon contexte professionnel, de ma posture de clandestine à l'égard de mon administration. Vous avez été touchés par l'élan que vous avez perçu en moi, cette force qui, telle une lame de fond, poursuit sa route vers l'avant quoi qu'il se passe. Vous le saviez, j'avais besoin de débloquer cette situation avec vous et je suis entrée en tant que Barbara dans ma propre recherche. J'ai remonté mes manches et j'ai fouillé. Vous rencontriez le vivant en moi, votre fibre vivante entraînait en résonance avec la mienne. Caroline naturellement a glissé vers le *Je t'embrasse*.

Est-ce cela, l'éducation sentimentale ? Vous m'avez éduquée par votre confiance, votre présence, nos échanges, vos regards ? Avec nostalgie je pars à la recherche de vos journaux achevés depuis près de six mois déjà. Qu'en penseraient Bérangère, Antony, Caroline ou Sybille si eux aussi en prenaient à nouveau connaissance, à partir du questionnement développé dans l'appel à articles auquel nous répondons à travers ce texte ?

(1) Comment les sentiments éprouvés durant ce travail de recherche ont-ils pu participer à notre éducation tout au long de la vie ?

Ma position professionnelle, mes questionnements sur les statuts, rôles et fonctions au sein de mon établissement vous ont à votre tour interrogés.

Ces statuts nous enferment justement dans ces rôles et en fait on n'est plus soi-même, par exemple le rôle de parents implique de pratiquer la violence éducative ordinaire, d'être sévère, etc., parce que les parents doivent éduquer les enfants, leur apprendre la politesse. Mais ces notions s'apprennent au contact des autres, *via* les neurones miroirs. Alors à quoi ça sert de jouer le rôle du parent strict ? Pour faire peur et donc faire ce qu'on veut de l'autre, ici l'enfant. Dans l'institution, cela pourrait être du chef aux employés.

Nos enfants n'arrivent pas à s'intégrer au sein de l'institution et on ne cesse de nous dire que nous sommes responsables alors que nous ne le sommes pas du tout.

Comment cela pourrait être autrement avec des classes de 30 élèves ? Des enseignants mal formés sur le développement de l'enfant ou encore sur la violence éducative ordinaire ? C'est tout ça en fait qui fait que les enfants ne trouvent pas leurs places et que des enseignants ne se remettent pas en question. Cela crée des difficultés à communiquer, à comprendre et à s'adapter⁴.

Pour vous, les parents qui instruisez vos enfants, les rôles ou statuts nous obligent à nous déconnecter de nos sentiments et donc de nos émotions. En étant dissocié·es, nous sommes capables du pire. L'éducation qui nie les sentiments et les émotions implique des conséquences

4 Extrait du journal de Sybille Beauvois.

sociales et culturelles. Jusqu'au XVIII^e siècle, la religion détenait le monopole sur l'éducation et sur l'instruction entendue comme vision du monde et de la morale. La société a été façonnée comme le souhaitait la religion mais, depuis les Lumières, nous avons vécu l'émancipation de l'éducation par rapport au religieux. Désormais c'est l'État qui assume toutes ses responsabilités. L'État serait-il devenu la nouvelle Religion ?

Quoi qu'il en soit, le bien-être des enfants à l'école repose sur un sentiment de sécurité, d'être à leur place, d'exister. Les sentiments des enfants ne sont pas pris en compte, or c'est la seule chose qui devrait l'être pour qu'ils aient envie de revenir et de s'investir pleinement. C'est même certainement la raison pour laquelle il y a tant d'enfants en échec scolaire ou qui n'aiment pas l'école. Leurs sentiments sont niés.

Quand je relis cet extrait, je ressens la souffrance d'une mère face à ce qui dans le monde lui fait vivre de la violence à elle-même (l'institution) ou aux enfants (la violence éducative ordinaire). Que d'incompréhensions mutuelles entre ces personnes à fleur de peau et ces systèmes ayant des rôles tellement définis et cadrés qu'ils ne réalisent pas qu'ils entraînent toutes ces blessures dans leur sillage !

Malgré ce constat, durant cette recherche notre apprentissage réciproque a permis à chacun de cheminer.

Je me sens vraiment touchée par ce que Barbara m'a offert comme opportunité de m'ouvrir au rapport humain avec ces personnes. Ça a grandement facilité le processus dans mon cerveau. Valentin est tellement heureux de savoir qu'il va pouvoir souffler et profiter de faire ce qu'il aime, comme il l'aime, encore plus que ce qu'il s'autorise depuis le début de l'année scolaire ! Et il est ravi de savoir que ce sont ces personnes-là qu'il retrouvera l'année prochaine⁵.

Ah ! Quel stress face à cette loi réformant l'instruction en famille instaurant un régime d'autorisation en lieu et place d'une simple déclaration pour pouvoir instruire leurs enfants. Que d'énergie et de sentiments négatifs ! Épuisant ! Et pourtant, avec le recul, vous pouvez dire que ça n'a strictement rien apporté de plus. Ce stress était juste contre-productif parce que vous vous mettiez la pression, à vous comme à vos enfants, quand votre angoisse vous débordait. Vos enfants vivaient à des kilomètres de ces problèmes d'adultes et ne comprenaient pas les enjeux de ce qui était en train de se passer. Et aussi, surtout, quel coût cela a été pour vous en tant qu'individus, vous tous qui aviez fait le choix de vivre dans une démarche de respect de vos besoins, de ceux des membres de votre famille et qui réalisiez que ce choix assumé pourrait être remis en question sans véritable raison.

Il est tard, enfin tôt, très tôt, tout le monde dort mais je n'y parviens pas. Je réfléchis à l'utilité de ce journal. Ça fait trois heures que je tourne dans mon lit à me demander à quoi il peut bien servir. Je suis censée parler d'instruction en famille

⁵ *Ibid.*

dedans mais finalement je n'en parle que très peu il me semble. J'y livre mes craintes, mes petites victoires et j'arrive à retrouver une émotion lorsque je relis les jours ou semaines passées. Je ne développe pas le contenu des activités. Il y a aussi ce que prend l'enfant et franchement là je suis totalement incapable de le retranscrire, je ne suis pas dans leurs têtes, eux-mêmes n'ont pas forcément conscience de ce qu'ils ont pris, compris, appris. Bref je me demande ce que peut apporter ce truc à quelqu'un d'autre qu'à moi, car à moi ça m'apporte, j'aime relire des passages, je vois des progrès, des changements, des adaptations chez mes enfants, chez moi. Des craintes qui passent, reviennent, repartent, de la colère, du désespoir, des rancunes, des solutions, des apaisements, des bons moments, une atmosphère, un éclat de rire, un petit regard en coin, des petites choses qui ne sont pas notés car pas transmissibles mais qui sont là tout de même, ce sont ses petits regards des uns et des autres qui me font sourire, qui me mettent des larmes, qui me rendent fière et surtout là de suite j'espère que ce journal va me permettre de trouver le sommeil pour les quelques heures qui me restent, qu'il va accueillir ma pensée et me permettre de dormir un peu⁶.

En tant que parent et auteur·rice, vous vous êtes tous posé·es cette question. Et puis vous avez décidé que ce journal était un outil utile pour vous, alors vous avez persisté sans vous questionner davantage. Vous m'avez laissé ma part. Je piochais ce qui m'intéressait. D'ailleurs encore aujourd'hui tandis que mon mémoire a été soutenu, vous n'avez toujours pas compris comment je choisissais les extraits dans les plus de 100 pages que chacun a écrit de ce journal au quotidien. Cela reste un mystère pour vous. Je vous apporte aujourd'hui la réponse, je suivais mon intuition, je retenais les passages qui me touchaient au plus profond de moi-même. Vous avez su m'étonner, me surprendre, me faire rire, me mettre en colère contre l'institution ou encore m'émouvoir au point de ne plus savoir où aller avec vous. Et au final j'ai tant appris de vous.

(2) Comment l'éducation aux sentiments par ces parents hors de tout cadre formel, celui de l'instruction en famille, permettent-ils à leurs enfants de s'épanouir ?

On dit des parents qui se lancent dans l'instruction en famille qu'ils doivent se déscolariser eux-mêmes pour pouvoir accompagner leurs enfants. Ce témoignage, et des expériences à la pelle, le confirment. Vos enfants n'ont pas cessé de vous surprendre par leurs apprentissages dans des zones totalement inattendues ! Chacun d'entre vous a ses spécificités, ses manières d'aborder l'instruction en famille mais il y a un fond commun de réflexion autour de l'accompagnement de vos enfants, profond, intense.

Nous avons profité de quelques jours de vacances. Tu me montres, chaque jour qui passe, que tu n'as pas besoin que je t'enseigne. Tu as appris beaucoup de vocabulaire en anglais en jouant à *Minecraft* mais aussi en regardant tes vidéos de *Stim*. Même si ça m'inquiète un peu que tu ne t'intéresses qu'à cela, je réalise, malgré tout, que tu apprends des tas de choses. C'est bizarre de se dire que tu n'as

6 Extrait du journal de Bérangère Rembotte.

pas besoin qu'on t'enseigne. La plupart des adultes croient qu'on apprend qu'à l'école⁷ !

Ce jour-là, Sybille est surprise par toutes les connaissances que son fils accumule en jouant aux jeux vidéo et en regardant des films, des séries, etc. Encore aujourd'hui, il est capable de faire des liens de temporalité (se repérer dans l'Histoire, etc.) que Sybille ne voit pas. Il l'épate ! Au fur et à mesure, elle lâche prise et lui fait confiance.

Ces parents par leurs savoir-faire et savoir-être sentimentaux accompagnent leurs enfants quel que soit l'âge.

Je retrouve des témoignages sur leur facilité grandissante à se lancer dans des projets à côté de leurs enfants (sous-entendu, guidés par les envies), à lâcher prise et faire confiance à leur autonomie.

Cette semaine a été plus difficile. Tu n'étais pas motivé. Impossible de trouver un soupçon de courage ! Durant cette saison d'automne, les organismes se mettent au ralenti. Puis il y a aussi l'effet des hormones. Tu entres dans la préadolescence. Pour pallier cela, j'ai laissé tomber certaines notions. Tu as fait ce que tu avais envie de faire. C'est aussi l'intérêt d'être en instruction en famille : savoir s'adapter et faire en fonction de toi. J'adore ces instants suspendus avec toi. Ce sont ces moments qui me rendent heureuse, quand on prend le temps de ne rien faire, juste d'être ensemble⁸.

Quand Sybille propose des activités non scolaires à son fils comme la pâtisserie, les jeux, du karaoké, immédiatement sa motivation intrinsèque surgit, voire explose. C'est parce qu'elle sait qu'Alex n'a pas de retard et qu'il a des facilités pour apprendre du fait de son HPI (haut potentiel intellectuel). Ceci permet à Sybille de lâcher prise malgré ses connaissances et ses lectures. Elle est convaincue que l'enfant apprend sans cesse à partir du moment où il est libre d'explorer son environnement. Il n'a donc plus de limites, plus de bâtons dans les roues qui l'obligeraient à retourner sur le droit chemin des matières scolaires formelles. Mais la peur du contrôle négatif et donc de l'injonction de retourner à l'école, la pousse parfois à l'erreur en lui faisant suivre le programme de manière plus formelle. C'est souvent là qu'elle le perd. Il n'aime pas, il n'a pas envie, il ne comprend pas et finalement il ne retient pas grand-chose !

Je leur rappelle notre rôle à chacun, nos obligations vis-à-vis de l'IA (Inspection d'Académie), et tout de même les risques à ne pas être en capacité de montrer ce à quoi on passe nos journées. Je n'attends pas de mes enfants qu'ils fassent semblant de faire du français, des maths ou autre. Mais j'attends qu'ils se mobilisent sur des envies, des productions, *lapbook*⁹, affiche, résumé, vidéo, écriture sur un thème, peu

7 Extrait du journal de Sybille Beauvois.

8 *Ibid.*

9 Il s'agit d'un album élaboré par l'enfant sur une thématique qu'il a choisie. Ce livret comprend des images, des dessins, des tableaux ou des écrits relatifs au thème d'étude choisi. Ce support pédagogique est fortement apprécié

importe en fait mais qu'ils s'investissent un minimum. Le reste c'est à moi de gérer auprès de l'IA lors du contrôle¹⁰.

C'est une étape intéressante ici la gestion du paradoxe sur l'obligation d'avoir envie. D'un côté il y a la gestion de l'envie donc embrayer un projet grâce à un affect pour un de ses éléments, parfois anodin, et de l'autre l'obligation de rendre des comptes qui force à la production quoi qu'il en coûte. On en est là à devoir rendre des comptes sur des envies intimes, ça laisse à méditer sur l'image que renvoie l'inspecteur quand il débarque. Je me suis parfois demandée si vous n'étiez pas dans la manipulation, le chantage, dans ces moments-là puisqu'après tout, si vos enfants ne produisent pas, ils déclencheront une colère divine contre laquelle vous ne pouvez rien, et qui les privera de liberté. Alors que si vos enfants produisent, vous pouvez les protéger du grand méchant inspecteur.

Ce que j'en comprends, c'est que c'est la peur de la sanction qui vous fait prendre cette posture. Vous demandez à vos enfants d'entrer dans un cadre auquel ils n'adhèrent pas eux-mêmes. Il y a un truc complètement schizophrène dans cette posture. C'est d'ailleurs pour cela que vos enfants n'ont jamais réussi à la tenir bien longtemps et que le naturel reprend à chaque fois le dessus.

Ces familles ne s'enferment pas sur elles-mêmes. Arts, jeux, rencontres de toute nature contribuent à l'éducation sentimentale de leurs enfants

Cet après-midi, nous avons été aux cours de musique. Valentin y va toujours très volontiers. Son enseignante de viole de gambe m'a dit qu'elle trouvait qu'il s'était superbement rassemblé lors du cours d'aujourd'hui. Ça m'a tout de suite fait tilt avec le travail qu'il fait en ce moment avec les exercices de mathématiques qu'il enchaîne volontiers sous forme de défis. Je lui ai fait part de notre contrôle pédagogique qui se profile. Elle est vraiment chou, elle était contente de le savoir pour l'accompagner et profiter de cet élan de rassemblement, alignement et avancée à grandes enjambées !

Myrtille a retrouvé le goût d'aller à la flûte. Elle ne le dit pas et pourrait même dire le contraire si je lui demandais en amont mais ce soir elle m'a dit avoir passé une super journée ! J'ose dire que je ne comprends rien à cette enfant ? Parfois, clairement, je suis dans le flou ! Mais bon je lui fais confiance, elle sait, elle sent, et peut-être qu'elle a juste besoin de sentir que je suis prête à la suivre. Elle a peut-être simplement besoin que je lui fasse confiance les yeux fermés, et là, c'est une petite fleur qui s'épanouit !

Axelle a eu plus de mal à se concentrer durant le cours de flûte. Ce n'est pas un problème en soi puisqu'elle ne dérange pas le cours de sa sœur et qu'on a aucune

des familles qui font l'école à la maison en raison de son attractivité pour l'enfant, et parce qu'il permet aussi de retracer les activités suivies par l'enfant lors du contrôle d'inspection de l'Éducation nationale.

10 Extrait du journal de Caroline Tranda.

attente vis-à-vis d'elle. Mais sa sœur avait l'air contrariée qu'Axelle ait préféré se rouler au sol plutôt que de jouer¹¹.

Ce qui résonne à la relecture de cet extrait, ce sont les changements récents qui ont eu lieu chez Caroline depuis la tenue de ce journal. Ses enfants sont re-scolarisés depuis la rentrée de septembre. Finalement dans le dernier paragraphe je relève ce qui est fondamental pour elle, la prise de conscience par contraste de ce qui est fondamental dans sa relation avec ses enfants. Certes elle n'est plus la responsable de leurs apprentissages scolaires mais elle reste leur mère, leur accompagnatrice de vie jusqu'à ce qu'ils soient en mesure de voler de leurs propres ailes. Et pour cela en effet il y a des injonctions nettement plus contraignantes avec les horaires imposés par l'école mais je sais qu'elle garde son attention orientée vers l'aspect précieux de ce qui se joue dans ses relations avec ses enfants au niveau affectif, sentimental, ce qu'ils vivent et qui les fait vibrer ou s'éteindre, se colorer ou se griser. Pour elle, l'éducation sentimentale passe par là, par cette attention à ce qui se dégage de chacun d'eux et comment ils entrent en interaction dans leurs rencontres. Et toutes les interactions avec les situations extérieures à leur cercle familial, elle les observe également au travers de ce prisme. Dans quelle mesure la pratique de la musique permet-elle à cet enfant de se déployer ? Est-ce que c'est toujours le cas ? Et elle découvre avec une grande surprise que ses enfants se déploient dans des zones d'eux-mêmes qui sont totalement différentes alors que sur le papier, ils font de la musique et que la musique, cela se range dans l'art. Les cases sont trop réductrices.

Demain, c'est le jour de l'inspection avec Valentin. Son stress monte, de mon côté, je sens que j'ai du mal à réaliser, notamment parce que je me sens intellectuellement prise par le contexte avec Myrtille. Et ce n'est pas plus mal, parce que j'envisage cette inspection avec le détachement qui lui convient, j'y vais comme je me rends à un échange, une conversation avec une personne qui travaille dans le monde de l'enseignement et qui représente l'Éducation nationale. Et je sens que c'est une posture qui va être intéressante à explorer et à observer¹².

L'inspection comme une rencontre. De nouveau cette rencontre a été l'occasion pour Caroline, pour tous les parents et leurs enfants, de se mettre en résonance avec ce que l'inspection représentait pour chacun d'eux, les injonctions inconscientes. Apprendre à regarder comment on se fait du mal à soi-même en répondant à des injonctions qu'on a intégrées, à prendre de la distance avec ce mécanisme pour se permettre de se remettre en question et de s'en détacher si on n'y adhère pas. C'est une notion fondamentale de l'éducation sentimentale : c'est l'éducation à la communication avec son monde intérieur.

C'est ça que j'ai dit à mes enfants aujourd'hui, je ne sais pas s'ils ont vraiment cerné qu'ils survolent les choses. Alors je les ai bousculés aujourd'hui, parce que je suis fatiguée, parce qu'ils sont fatigués, parce que tout ce qu'on veut mais surtout parce

11 *Ibid.*

12 *Ibid.*

qu'on ne peut pas s'empêcher de mettre la pression aux gens, comme s'ils allaient mieux faire, mieux comprendre, mieux répondre. Je sais que non au contraire ils vont paniquer, ils vont angoisser, ils vont moins bien répondre mais c'est sorti, ça a giclé de moi toute la journée, *non stop*, un trop plein d'attente, d'exigence, de pression, de stress et la reprise a fait tout craquer, tout lâcher. C'est égoïste pour mes loulous mais ça m'a fait du bien que ça sorte, ça m'embête juste que ça soit eux les récepteurs¹³.

Le passage du réel à l'abstrait, un levier dont on ne maîtrise pas la maturité et la liberté de pouvoir gérer ce levier quand on est en informel, de pouvoir décider de ne pas l'actionner. C'est tellement l'image même de ce que la fatigue vous fait vivre. Vous vous perdez, vous vous quittez, vous n'êtes plus vous-mêmes, vous ne supportez plus les autres. Je trouve très difficile en instruction en famille le fait que vous n'ayez jamais de pause, car vous êtes H24 avec vos enfants, c'est magique et en même temps cela ne vous laisse pas de répit. Vous aimez malgré tout revenir sur ces moments *a posteriori* pour dire à vos enfants « vous voyez, là, j'étais épuisée, tellement que je n'ai pas su vous le dire tellement que je ne supportais plus le bruit, la lumière, le mouvement. Mon besoin était de dormir ». Ça fait aussi partie de leur éducation.

Cette recherche m'a marquée dans ma chair au point de m'engager dans l'écriture d'un roman durant cette période. Sur ce point j'avais pu dire ces mots à mon directeur de mémoire :

– Je précise qu'Aline c'est mon deuxième prénom, c'est un peu un « je » détourné. J'avais quand même besoin de rester un peu dans le « je », c'est pour cela que j'ai utilisé mon deuxième prénom. Et je ne sais pas, j'avais ce besoin, non pas d'être hors de mon corps, mais de prendre de la hauteur. C'était également plus facile de m'exprimer et de toucher mon lecteur. Avec le « je », j'osais moins livrer mes sentiments, j'osais moins dire les choses telles que je les ressentais.

Je relis de nouveau cette dernière phrase où j'indique que seul le prénom d'Aline me permettait de livrer mes sentiments. Ne pouvais-je pas les exprimer à travers Barbara ? Quoi qu'il en soit, Aline est un imprévu de cette recherche dont le plus beau cadeau a été de le partager avec les parents qui m'en ont fait un retour si touchant. Ce roman je l'avais aussi écrit pour eux, leur regard était important.

Six mois plus tard que reste-t-il de cette aventure ? Je peux répondre honnêtement, une amitié sincère qui nous conduit aujourd'hui à produire cet écrit commun, d'une seule et même voix.

Nous vous embrassons.

13 Extrait du journal de Bérangère Rembotte.

Des sentiments sur du vieux papier

Christian Verrier

Maître de conférences honoraire en science de l'éducation après avoir été conducteur de train, Christian Verrier, en tant que chercheur, a travaillé sur des thèmes tels que l'autodidaxie, l'histoire de l'éducation, le voyage à pied, l'enseignement supérieur en ligne, les jurys de cour d'assises.

En fonction des familles et de la conservation de leurs correspondances qu'elles ont ou non jugé bon de réaliser, le jour vient parfois où le passé envoie des signes sentimentaux familiaux dont on n'avait pas eu connaissance en leur temps.

Issu d'une famille que le sociologue classerait schématiquement dans la case « populaire », mais qui s'échangeait comme beaucoup quelques courriers chaque année, j'ai été confronté il y a peu à plusieurs lettres qui m'avaient été adressées il y a très longtemps lorsque j'étais enfant, par ma mère et mes deux grand-mères, toutes disparues aujourd'hui.

Avant de les découvrir il y a quelques mois à l'occasion de grands rangements domestiques, je n'avais jamais lu ces quatre lettres enfermées dans une boîte en fer blanc, écrites à mon intention, j'avais trois et six ans. Jamais lues, et si on me les avait lues en ces âges désormais tellement poussiéreux, force m'est de constater que j'en avais totalement perdu le souvenir, aussi la lecture que j'en fis récemment fut tout à fait neuve pour moi. Preuve supplémentaire que seuls les écrits restent ?

Chance inouïe de retrouver comme nouvelles des brassées de tendresse écrites pour nous, maladroitement par endroits, par manque de maîtrise satisfaisante de l'écriture sur la forme et le fond, et d'autant plus touchantes, de la main de personnes qui nous furent si chères, mais que le défilé des jours dilue par petites touches puis en entier, comme buée sur la vitre, témoin périssable de la chaleur de tout à l'heure, avant qu'un coup de torchon ne l'efface définitivement, à moins que...

Au passage, pour nos descendants cette chance se produira probablement de moins en moins, si les datacenters continuent d'enlaidir le monde (avant leur miniaturisation tôt ou tard), et si l'usage du papier et des enveloppes, des timbres aussi, disparaît pour de bon dans pas trop longtemps.

Les lettres, le courrier, pratique ancienne d'anciens, qui, comparée à la communication numérique possédait bien des inconvénients, mais aussi ses qualités, par lesquelles du sentiment se fixait d'une façon particulière. Le numérique et le *online* inventent leurs façons à eux de le faire, toutefois qu'en sera-t-il après-demain de nos clavardages innombrables, de nos mails, sms, de tendresse, d'amitié, d'amour ? Seront-ils susceptibles de redécouverte dans un siècle, quand nous ne serons plus là ? Quelqu'un viendra-t-il (sans nos mots de passe ?) découvrir nos émotions d'aujourd'hui, dans un centre de données quelconque, s'il en existe encore d'ici là ? Savoir mes sentiments exprimés par des mots électroniques désormais stockés dans des bâtiments de béton et d'acier réfrigérés 24h sur 24 me provoque un malaise dont j'identifie assez mal la teneur, je préfère les savoir couchés sur du papier qui jaunira, vieillira lentement, se teintera de taches de vieillesse lui aussi, mais pourra être lu très longtemps sans le secours d'une technique sophistiquée, avant de disparaître d'une façon ou d'une autre, comme toutes choses.

Les sentiments, on les couche différemment sur papier à lettre que dans la standardisation glaciale des messages numériques (s'affichant toujours de la même façon géométrique, dans un identique cadre lumineux bleuté, dépersonnalisé, apoétique, tandis que la mise en page et le graphisme d'une lettre, toujours différents d'un correspondant à l'autre, sont révélateurs de leur personnalité) ; sur papier on sent ces lettres, ces mots-pensées tendres, sortis de leurs gestes d'écriture, là, comme si c'était il y a à peine deux secondes, de doigts tenant la plume (petites taches d'encre parfois, ici la main s'est relevée un peu trop vivement, maladresses, biffures, hésitations, pensées, le regard au loin par une fenêtre ouverte, remplacement d'un mot par un autre, en-dessous ou au-dessus). Se perçoit la vie d'alors qui vibre encore comme si c'était maintenant, le geste accompli dans l'écriture de ce temps remontant à notre enfance n'en est pas rendu inerte, il bouge encore, vit, revit, dans cette première lecture que nous faisons de ces sentiments-là, enfouis depuis si longtemps. Sans notre actuelle lecture fortuite ils étaient promis à l'oubli définitif, et du sentiment proposé, généreusement offert jadis, était gâché à jamais, annulé, voué au néant.

On lit ces lettres qu'on ne savait pas ou plus, et on réévalue l'attachement sentimental que ces êtres éprouvaient pour nous enfant, et qui, sûrement dans de la difficulté due à des lacunes dans l'art d'écrire, grammaire, orthographe, syntaxe, choisissaient pourtant de nous adresser une lettre, courte, dans l'incapacité de savoir et pouvoir en dire plus. On les perçoit sachant devoir écrire du plus long, le désirant mais le pouvant mal, difficulté du manque de vocabulaire, de tournures pour les idées, la fatigue venant vite sur un coin de table, en une petite page, fatigue de la plume, du stylographe, dont on n'est pas d'aguerris familiers.

Les lisant, on réinvestit du sentiment pour elles, avec même le besoin de se rendre sur leur tombe, pour un témoignage de gratitude sentimentale, alors qu'auparavant on y allait si peu. Rendre visite à ces personnes dont on est biologiquement issu, décédées lorsque nous étions très jeune, qui un jour, avec courage, avaient pris du papier et de l'encre pour nous dire leur tendresse, aller « les voir » comme pour ressentir un rien de leur présence peut-être encore là, sous la dalle froide, un peu comme on la devine dans leurs lettres, où on les « sent » presque

charnellement présentes, traversant les trous de verre de l'infini des limbes (cette lettre que l'on tient entre nos mains, elles l'ont tenue entre les leurs en l'écrivant, l'empreinte de leurs doigts alors vivants et chauds est toujours sur le papier, maintenant mêlée à la nôtre).

Le sentiment, plus fort qu'une mort abolie le temps de lire leur lettre, le temps de nos yeux de 2024 glissant sur ce papier de 1950, de 1960, déplié il y a un instant seulement, qui avait retenu dans sa pliure durant plus d'un demi-siècle des sentiments adressés à l'enfant que nous étions. Un tel destin émotionnel à retardement n'était pas prévu, cette réception émue au XXI^e siècle de sentiments confiés au papier au milieu du siècle précédent, qui palpitent pourtant à la lecture alors que leurs auteurs ne sont plus depuis si longtemps.

Sentiments et Temps, beau sujet de philosophie, non pas ennuyeuse et banale, conceptuelle – débouchant généralement sur du pas-grand-chose d'utile pour vivre sensiblement –, mais philosophie de vie incarnée en des émotions tendres se rencontrant enfin à travers du Temps long à l'échelle humaine ; le sentiment de celles, parentes, qui avaient écrit, resté gravé sur la feuille qu'il imprègne, comme à jamais, et le mien, affecté au possible en lisant, plus que troublé, comme face à une lettre d'amour qu'on nous aurait envoyée lorsque nous étions jeune, et que nous ne recevions qu'aujourd'hui, vieil homme déjà.

Comme ma mère m'écrivait depuis l'hôpital, quand j'avais trois ans, de très courtes lettres de tendresse maternelle, une par jour pendant une semaine, sur des feuillets détachés d'un petit carnet à spirale, alors qu'elle est en attente de subir une chirurgie encore très douloureuse à l'époque, petits mots soigneusement conservés – maintenus ensemble par une épingle – par une grand-mère se faisant ainsi passeuse de sentiments. Petites lettres maternelles-sentimentales, elles étaient aussi sûrement un soutien moral, symbolique, pour une mère qui les écrivait à un fils encore trop petit pour les lire lui-même. Ce fils peut les lire pour de bon, ce matin, après sept décennies de patience, et le voilà dans la chambre blanche de la clinique qu'il n'a pas connue, auprès d'une mère toute jeune encore, en souffrance physique, qui lui dit-écrit pourtant des mots d'amour ; il perd durant un temps le souvenir d'elle devenue une dame très âgée, avec en un éclair le ressenti très sensible de son affection de jeune mère, comme s'il y était, en plus de l'écriture d'antan il suffit de toucher l'ancien papier quadrillé, bien concret, pas imaginaire, pour y être tout à fait.

Dépassant largement l'usage social de la correspondance en un temps où le téléphone était encore rare et les mails même pas une vague idée, avec ces lettres de tendresse retrouvées sans qu'on s'y attende, du sentimental traverse le temps, le pulvérise. Ces messages oubliés ont passé des lustres à l'affut de nous, comme si l'auteur disparu avait toujours été malgré tout en attente de notre lecture n'en finissant pas d'arriver. Ces sentiments exprimés par écrit ont survécu au temps, lui ont vaillamment et victorieusement résisté, ils nous touchent au cœur soixante-dix ans plus tard, intacts dans leur émotion initiale non encore reçue jusqu'alors, comme si le sentiment avait acquis de l'intemporalité, de l'indestructibilité.

On réévalue du coup l'importance de ces sentiments dits par la plume sur le papier, qu'on avait connus « pour de vrai » de la part des mêmes personnes ayant de près ou de plus loin participé à notre grandir, on comprend un peu plus encore l'importance qu'elles avaient pu avoir pour nous, avec ces expressions d'attention, ces témoignages d'amour familial d'adultes à enfant, pièces fondamentales d'éducation, qui nous ont touché, rassuré, donné confiance, solidifié, éduqué, et recommencent à le faire pendant la lecture de leurs lettres jaillies d'un coup de notre lointain avant-hier, intactes en leur charge émotionnelle, qu'on reçoit en plein front.

On ne peut plus leur répondre, il n'y a plus d'adresses où le faire, on ne peut plus leur dire/écrire à notre tour ce qu'on leur doit d'éducation aimante (y aurait-il de l'éducation qui vaille sans cela ?), alors on écrit quand même, pourquoi pas dans une revue, pour d'autres yeux anonymes, pour témoigner que ça a bien existé, que donc ça peut et ça devrait exister, partout et toujours, tout au long de la vie de chacune et chacun, y compris de notre part, pour le grandir sentimental de celles et ceux qui nous survivront.

Les écrits alternatifs de recherche : échos et résonance d'étudiant·es de master

Julie Champagne et Jasmine Eudeline

Julie Champagne est formatrice et chercheuse au Crefad Loire. Elle travaille sur les questions de genre et les rapports de domination et s'intéresse également aux transformations des associations en époque néolibérale. Elle est l'autrice de *Questions de genre dans les musiques actuelles*, master 2 en sciences de l'éducation, Saint-Denis, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis.

Jasmine Eudeline est professeure de violon, concertiste et titulaire d'un master 2 en sciences de l'éducation à l'université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis. Elle s'intéresse à la psychologie et la recherche d'identité secondaire de l'adolescent dans l'apprentissage musical, ainsi qu'au transfert dans la relation pédagogique.

Dans le cadre du séminaire de Françoise Laot « Analyse des dimensions épistémologiques, théoriques et méthodologiques de la recherche » du master 2 des sciences de l'éducation tout au long de la vie de l'université Paris 8, les étudiant·es de l'IED ont visionné la table ronde *Pratiques de formation/Analyses* portant sur les écritures alternatives.

Cette séance avait eu lieu le 11 janvier 2022 (en visio enregistrée¹) dans le cadre de la relance en ligne et en accès libre de la revue *PF/A* : après dix années de pause dans sa publication, le numéro 66, qui paraît en février 2023, portait sur les publications scientifiques alternatives². Christian Verrier animait alors cette table ronde composée de trois invité·es : Thérèse Roux, « D'une écriture à l'autre : dialogues impossibles ? » ; Pierre Nocerino « De la BD d'inspiration sociologique à la sociologie dessinée » ; Pascal Nicolas-Le Strat, « D'une

1 Lien vers la table-ronde : [<https://www.pratiquesdeformation.fr/153>].

2 Lien vers le numéro : [<https://www.pratiquesdeformation.fr/74>].

écriture collaborative à la recherche et à sa publication en fanzine³ ».

Via un e-forum dédié, les étudiant·es de l'IED ont pu poster de nombreuses réactions, apportant des analyses, des commentaires, et ont proposé des liens avec leurs propres pratiques d'écriture.

Cet article en fait aujourd'hui la synthèse.

Le rapport à l'écriture scientifique et les échos concernant l'écriture du mémoire

Cette conférence a renvoyé les étudiant·es à leurs propres pratiques d'écriture et plus spécifiquement à l'écriture en cours du mémoire de recherche en master 2. Cela a soulevé plusieurs questions en relation avec cet écrit spécifique :

- La question du plaisir pris à écrire, abordée par les intervenant·es, est revenue à plusieurs reprises dans les échanges. Pour certain·es le plaisir est évoqué en contrepoint à l'ennui possible ou le manque de confiance en ses connaissances concernant la rigueur ou le cadre imposé par l'écriture scientifique.
- Pour d'autres, c'est le désintérêt craint ou supposé dans la lecture de notre travail qui est source de déplaisir (voire de torture) dans l'écriture. Transformer la forme de l'écrit en faisant parler sa créativité (par exemple en y ajoutant de la couleur, en modifiant les styles de police, en faisant figurer des schémas) semble être une alternative possible pour retrouver du plaisir dans l'écriture, mais la peur de sortir du cadre académique, et d'avoir une mauvaise note ou des commentaires négatifs au moment du rendu revient toujours. D'autres évoquent la possibilité de retrouver du plaisir en explorant des styles d'écriture (poétique par exemple) ou des formes créatives dans leurs écrits.
- L'accessibilité des écrits pour les personnes concernées par la recherche menée est une autre question soulevée dans le cadre de la rédaction du mémoire (public jeune, public analphabète, acteur·rices de l'éducation populaire, etc.). Plusieurs témoignages d'étudiant·es relatent des expériences de co-construction ou d'aller-retour entre les écrits de recherche et les écrits alternatifs produits avec les acteur·rices concerné·es par la recherche, et des difficultés à faire dialoguer ces deux types d'écrits dans le mémoire produit.
- Des questions de style d'écriture ont permis de distinguer chez un étudiant plusieurs dimensions dans les recherches menées (scientifiques, militantes, personnelles) qui se retrouvent alors dans les écritures et cohabitent à travers différents types d'écrits (articles scientifiques, articles militants, carnets et journaux de recherche). La question de la performance (au sens de faire la preuve de) de l'écrit scientifique est également évoquée en

³Pascal Nicolas-Le Strat, 2018, *Quand la sociologie entre dans l'action. La recherche en situation d'expérimentation sociale, artistique ou politique*, Rennes, Éditions du commun, p. 57.

relation à celle du style. Il pourrait s'agir de trouver son style dans la forme de l'écrit scientifique pour exister singulièrement.

- D'autres encore, en écho avec la remarque de Pascal Nicolas-Le Strat concernant sa propre pratique de n'avoir pas de « finalisation conclusive », ont questionné la place et la nécessité de la conclusion dans un mémoire de recherche. À quoi sert une conclusion ? Pourquoi conclure un mémoire de recherche ? Une étudiante propose de penser la conclusion comme des lignes de fuite (en référence aux travaux de Corinne Chaput-Le Bars⁴ citant Deleuze et Guattari) pour prendre le risque de l'ouverture et de les considérer comme nos voies d'émancipation, de libération.

L'exercice de l'écriture du mémoire de master 2 et celui de la soutenance, sanctionnés par des enseignant·es qui peuvent parfois réfréner ou discréditer les idées personnelles, peuvent fragiliser les étudiant·es non encore aguerris·es à l'écriture académique. Les étudiant·es ont été inspiré·es par ces méthodes d'écriture alternative, mais hésitent encore à s'en emparer, conscient·es d'avoir du chemin à parcourir avant de trouver dans ces formes alternatives une possibilité d'expression de leurs travaux scientifiques.

La scientificité des écritures alternatives

Dans les discussions, une étudiante rappelle que, dans le domaine scientifique et la production de savoirs, « la référence au texte écrit continue à faire autorité⁵ ». Elle rappelle que, selon Bourdieu, la légitimation des savoirs et connaissances scientifiques passe notamment par la production d'un langage, d'un régime de connaissance et de catégories de pensée.

Dans son article, Patrick Schmoll établit que l'écriture est encore aujourd'hui le médium qui fait autorité dans la transmission des savoirs. Cela pose la question de ce que serait la connaissance dans une société sans parole ou sans écriture.

Dans cette conférence, l'attention est portée sur la rigueur dans les pratiques d'écritures scientifiques alternatives, notamment dans les manières de rédiger ou de documenter les recherches car ce sont des pratiques nouvelles qui ont encore tout à prouver. Deux visions de l'écriture ont l'air de s'opposer : l'écriture « classique » du monde académique et l'écriture « alternative », plus libre et plus créative. Cette dernière est parfois utilisée par nécessité dans le retour au terrain : les étudiant·es ont noté la capacité des chercheur·ses à bouger leur manière

⁴ Corinne Chaput-Le Bars, 2017, *Histoires de vies et travail social*, « Politiques et Interventions sociales », Rennes, Presses de l'EHESP.

⁵ Patrick Schmoll, 2006, « L'écriture, point aveugle de l'épistémologie », *Revue des Sciences Sociales*, n° 36, [https://www.persee.fr/doc/revss_1623-6572_2006_num_36_1_967].

de produire et d'écrire en fonction du milieu étudié, du terrain, et en fonction des rencontres, en prenant en compte les bifurcations possibles.

Ainsi les notes de bas de page, une forme imposée par l'écriture scientifique « classique » : plusieurs étudiant·es ont relevé la remarque de Pascal Nicolas-Le Strat à leur propos. L'impossibilité d'intégrer des notes de bas de page dans la forme d'écriture alternative (blog) sur lequel il travaillait est devenu alors un analyseur qui invite à la création. Ces notes de bas de page, reconnues comme utiles et imposées par le style académique aux étudiant·es, peuvent devenir indigestes à la lecture, voire renvoyer le·la lecteur·rice à une forme de culpabilité pour qui ne les lit pas. L'historienne Sarah Al-Matary, dans une émission de France Culture, soutient qu'elles marquent un entre-soi universitaire, et qu'elles sont souvent comparées à une toile d'araignée⁶.

Une dichotomie nécessaire entre écriture alternative et écriture « classique » ?

La question posée par Christian Verrier, « L'alternatif en recherche est-il plus heuristique que les façons plus traditionnelles de chercher ? », a provoqué plusieurs réactions : cette question induit un choix, et donc un jugement de valeur entre deux méthodes (l'une classique et l'autre alternative), alors que les invité·es de la table ronde proposent plutôt d'envisager de nouvelles possibilités dans la publication scientifique. Ces supports ou écrits alternatifs sont de nouveaux moyens de production de savoirs et non des finalités.

Plusieurs échanges reprennent l'idée, amenée par Pierre Nocérino, que les écritures et les formes d'écriture, de classique à alternative, peuvent en fait se mêler, s'hybrider, dialoguer. L'un d'entre eux·elles rappelle la notion de *continuum* de l'écrit.

La question de la rupture entre les styles d'écriture est notée par une étudiante qui souligne qu'elle est présente dans le discours des trois chercheur·ses pour spécifier qu'elle doit être requestionnée pour permettre un prolongement dans les formes d'écrits (Pierre Nocérino), avec le terrain (Pascal Nicolas-Le Strat) ou dans les pratiques artistiques mises de côté puis remises au centre de l'écrit (Thérèse Perez-Roux).

L'aspect politique de l'écriture alternative

Le choix des chercheur·ses d'aller vers une forme d'écriture scientifique alternative est l'indication d'une volonté commune de démocratisation des savoirs. Ce choix pose des enjeux

⁶ Sarah Al-Matary, « Mais qui lit les notes de bas de page ? », *Sans oser le demander*, épisode 3, podcast, France Culture, 19 octobre 2020, [<https://www.radiofrance.fr/franceculture/podcasts/sans-oser-le-demander/mais-qui-lit-les-notes-de-bas-de-page-9157492>].

épistémologiques, éthiques et méthodologiques majeurs dans la construction de la connaissance, dans l'émergence de « *praxis* de recherche » et dans la diffusion des savoirs.

Certain·es étudiant·es se demandent comment se donner l'autorisation d'écrire sur un mode plus personnel, notamment dans un article biographique ou au travers de récits de vie. Il·elles évoquent encore la possibilité qu'une recherche scientifique et académique puisse coexister avec un sujet de recherche en apparence plus personnel⁷.

Une étudiante cite François Laplantine : « Ce qu'il y a de plus politique dans l'art ne consiste pas dans la "représentation" du réel, mais dans la recherche et l'invention de formes. De formes susceptibles de nous rendre plus conscient et d'abord et surtout plus vivant⁸. » Elle rapproche cette proposition de combiner et croiser différentes approches de celles proposées ici sur les formes d'écriture scientifiques. Jean Oury est également cité comme une référence dans le travail en psychiatrie dans la capacité des travailleurs et des travailleuses de faire de « l'avec ». Capacité que l'étudiante propose de revisiter dans le métier de chercheur·se, notamment à travers ces pratiques alternatives.

Plusieurs interventions viennent nourrir la réflexion quant aux possibilités qu'offrent les formes alternatives d'écriture scientifique, non seulement concernant la diffusion et la démocratisation des savoirs, mais aussi concernant le dialogue avec le terrain. Certain·es ont évoqué les nouveaux médias (mangas, réalités immersives, etc.) ou les technologies de l'information et de la communication comme des médiums intéressants à creuser en tant que formes d'écriture alternative.

L'originalité et la vitalité des écritures alternatives dans le

« CO »

Un étudiant redéfinit les publications alternatives comme une hybridation à travers la co-construction, la collaboration de savoirs techniques : en sachant échapper à la fusion qui peut déconsidérer les singularités de chacun, cela permet une adaptabilité, un écart, une mise en regard.

Partant de supports d'écriture alternatifs, l'appropriation du réel nécessite de « rendre ce qui a été pris ou possédé indûment » (Morisse, 2002, p. 29), concevant ainsi la perception sensible du·de la chercheur·se et probablement de l'enquêté·e, en première instance, comme le fruit

7 Jérôme Schumacher, Sophie Serry, Regula Villari et Marc Pochon, 2022, « Comment un jury de VAE en contexte académique considère-t-il et évalue-t-il la restitution d'expériences professionnelles et extra-professionnelles ? », in Isabelle Houot, Emmanuel Triby et Françoise de Viron (dir.), *La Restitution. Entre activité et formation, un concept à explorer*, Toulouse, Octares.

8 François Laplantine, 2021, *Cheminements. Voies anthropologiques et voies artistiques de la connaissance*, Louvain-la-Neuve, Academia.

d'une interprétation. Les infidélités en découlant relèveraient alors d'une esthétisation des savoirs, lors de la restitution en second lieu.

Les étudiant·es ont relevé le caractère fécond du dialogue entre les personnes, leur recherche, leur discipline. Tout en s'appuyant sur leur aisance en matière d'écriture académique, leurs expériences, les chercheur·ses sont poussé·es à se dépasser, à se confronter à la pensée d'autrui, et sont amené·es à développer un nouveau style d'écriture, à se forger une nouvelle identité. La collaboration et la co-construction nécessitent alors un minimum de connaissances réciproques des milieux, et cet effort d'acculturation, cette initiation croisée, est bénéfique pour les deux parties. Les intervenant·es témoignent que ces nouvelles formes d'écriture sont une remise au travail passionnante.

Le témoignage d'une étudiante relatant son expérience « dévitalisante » à travers des études de psychologie amenant à découper toujours plus, à réduire au plus petit observable en s'éloignant de la vie, permet de comprendre l'engouement général du public pour l'observation sensible qui cultive une attitude d'ouverture à l'autre.

Paris 8 : une histoire, une promesse

L'ouverture de l'UFR SDE permet aux étudiants d'aiguiser leur esprit critique, leur créativité, tout en prenant en compte le style académique. Encore une fois, l'université Paris 8 tient sa promesse historique dans la transmission de méthodes et d'approches alternatives. Les étudiant·es retiennent pour l'essentiel que les échanges proposés et les outils amenés peuvent leur permettre d'appréhender différemment un monde en constante évolution.

Certain·es estiment cependant que la liberté dans les formes d'écrits relève peut-être aussi d'une capacité à s'autoriser à transgresser les normes d'écriture, notamment lorsque l'on ne cherche pas ou plus de reconnaissance institutionnelle. Il peut être alors plus confortable, pour des étudiant·es cherchant une validation de leur diplôme universitaire, de se conformer aux attentes académiques. Iels reconnaissent alors devoir se plier avec regret à un certain formalisme dans l'écriture ; iels sont d'avis d'être plus créatif·ves après une certaine reconnaissance académique.

Liens partagés dans le forum

L'Invisible. Nicolas Philibert s'entretient avec Jean Oury :

- [<https://www.youtube.com/watch?v=BG0yOfIIUc0>]

Christian Verrier

- [<https://experice.univ-paris13.fr/profil/christian.verrier/>]

Thérèse Perez-Roux

- écritures croisées (chorégraphie, musicalité et canons académiques) :
[https://lirdef.edu.umontpellier.fr/files/2022/01/CV-publications_Perez-Roux-

[LIRDEF janvier-2022.pdf](#)

- [<https://www.cairn.info/analyse-de-pratiques-et-reflexivite--9782343003481-page-117.htm>]

Pierre Nocérino

- [<https://www.pratiquesdeformation.fr/74>]
- [<https://journals.openedition.org/itti/>]
- [<https://www.nonfiction.fr/article-9263-la-sociologie-en-bande-dessinee-entretien-avec-pierre-nocerino.htm>]
- sociologie et BD [<http://socio-bd.blogspot.com/>]

Pascal Nicolas-Le Strat

- [<https://www.cairn.info/revue-vie-sociale-2019-3-page-125.htm>]
- les fanzines (mais pas que) : [<https://pnls.fr/>]

Kierkegaard et le chagrin réfléchi

Jérémy Ianni

Doctorant contractuel en sciences de l'éducation (laboratoire Experice, Université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis), associé à l'Institut de recherche sur l'Asie du Sud-Est contemporaine (IRASEC), Jérémy Ianni travaille sur les manifestations du pouvoir évangélique aux Philippines.

En 1843, soit deux ans après sa rupture avec Régine Olsen, Søren Kierkegaard publie *Ou bien... Ou bien* connu aussi sous le nom de *L'Alternative*, œuvre traduite en français par F. Prior, O. Prior et M.-H. Guignot pour les éditions Gallimard en 1943¹. Kierkegaard y présente la sphère de l'esthétique sous les deux personnages du séducteur et du Don Juan qui, refusant de soumettre leur vie au régime du choix, vivent dans un monde d'érotisme, de sensualité, de séduction mais également dans une forme de tragique et d'invitation à l'indifférence. Il y montre que, de l'immédiateté consummatrice de Don Juan à l'usage réfléchi du séducteur fléchissant sa proie unique, se déploie une sorte d'arc de l'esthétique. Le monde est absorbé dans leurs personnalités, ils ne découvrent pas vraiment les autres, ils ne vivent pas dans le réel mais dans une forme de désespoir. Ces figures ne sont suspendues à rien, le néant les borde.

Quand j'ai lu ce livre, un chapitre m'avait marqué, « Tracés d'ombres », si bien que je l'ai relu quelques jours avant de rédiger ce texte. Trois femmes, Marie Beaumarchais, Elvire et Marguerite, sont victimes de Clavigo, Don Juan et de Faust : elles entrent dans une forme de chagrin réfléchi. Leur situation fait écho à des situations vécues, elle rappelle tant l'expérience d'ami·es, de collègues, de voisin·es, de toutes celles et ceux qui vivent ce chagrin qui ne peut pas se représenter tant le monde leur est indifférent.

Ce chagrin réfléchi, nous dit Kierkegaard,

se replie ainsi vers le dedans, il trouve à la fin un enclos, un tréfonds où il pense pouvoir rester et alors il commence son mouvement monotone [...] ce qui fait que le chagrin devient réfléchi est à rechercher d'une part dans le caractère subjectif de

¹ Søren Kierkegaard, [1943], 1987, *Ou bien... Ou bien* [Enten-Eller. Et livs-fragment – Første deel, 1843], traduction française, Paris, Gallimard.

l'individu, de l'autre dans le chagrin objectif ou dans ce qui a donné naissance au chagrin. Une personne très avide de réflexion transformera chaque chagrin en chagrin réfléchi, sa structure et sa constitution individuelles ne lui permettent pas, de but en blanc, de s'assimiler le chagrin².

Ce chagrin, nous dit l'auteur, ne peut pas se représenter de manière artistique, car « il n'est jamais fixé dans l'existence, mais en perpétuel devenir, et l'extérieur, le visible y sont indifférents et futiles³ ». Lorsque Marie Beaumarchais réalise que Clavigo est un fourbe, elle devrait pouvoir s'en réjouir et regretter de l'avoir aimé. Mais ce chagrin, c'est aussi celui de savoir qu'il a été un fourbe. Il s'agit d'un paradoxe inconcevable, d'un chemin de la pensée qui ne se termine jamais, d'une possibilité rompue, d'une douleur permanente et ininterrompue. Pour l'entourage de Marie, il est simple d'effacer Clavigo, c'est pour cela qu'il exige qu'elle fasse de même :

L'entourage jette de l'huile sur le feu, se réjouit. Il ne sent pas – c'est à peine si elle l'avouerait à elle-même – que l'instant d'après elle sera faible et exténuée, il ne s'aperçoit pas du pressentiment angoissant qui s'empare d'elle. Elle le cache soigneusement et ne l'avoue à personne [...] l'entourage continue à exciter Marie, et soupçonne que tout ne va pas pour le mieux. C'est trop tard, le malentendu commence, le fait que Clavigo a été effectivement fourbe n'a rien d'humiliant pour l'entourage mais bien pour Marie⁴.

Cette analyse semble être d'une très grande actualité. Marie ne peut pas avouer qu'elle ne possède pas la force attendue par son entourage. C'est en ce sens que le chagrin réfléchi ne peut pas devenir l'objet d'une représentation artistique, car le visible et l'extérieur y sont indifférents. L'extérieur de Marie est calme, ses paroles ne laissent plus rien soupçonner, et elle commence une vie solitaire et cachée : elle est liée par le vœu du silence. Cette analyse montre aussi que, lorsqu'une personne vit un chagrin d'amour, il y a une part d'incompréhensible, d'invisible pour l'entourage, qui peut se transformer en injonction au silence malgré les bonnes volontés à vouloir aider les personnes qui vivent une rupture ou un chagrin d'amour. Comme Marie, une personne qui a été trompée ou qui se fait rejeter est prise dans le dilemme de ne pas pouvoir reconnaître la fourberie, et c'est ainsi que le chagrin et la réflexion se lient comme deux sœurs siamoises. Malheureusement, cette réflexion ne mène qu'au silence et à l'invisibilité du chagrin.

Kierkegaard montre aussi que la fourberie ne conduit pas toujours au silence à travers la figure d'Elvire, qui, dit-il, a gagné sur Don Juan. Elvire, qui avait renoncé à tout pour cette relation, s'était lancée dans un amour désespéré dès le commencement, puisque « Rien, ni dans le ciel,

² *Ibid.*, p. 134.

³ *Ibid.*, p. 135.

⁴ *Ibid.*, p. 142.

ni sur terre, n'a d'importance pour elle, excepté Don Juan⁵ ». Lorsqu'il la quitte, son désespoir la conduit au silence, mais ce désespoir la traverse de l'intérieur vers le dehors, contrairement à Marie. Tout émerge vers le dehors, la haine, la vengeance, le désespoir. Don Juan « l'a quittée mais l'a entraînée dans la vitesse de sa propre vie. Et elle doit l'atteindre, si elle l'atteint, toute son attention se dirige à nouveau vers le dehors et nous ne trouverons pas encore le chagrin réfléchi⁶ ». Seule la haine l'anime, et son désir de vengeance surpasse sa condamnation au silence : elle porte une armure, non visible, mais sa haine devient cette armure invisible, dépassant le discours et les fortes paroles. Même si Don Juan cherche à la reconquérir, toute sa séduction devient impuissante en raison de cette armure de haine. Kierkegaard conclut en ceci que, finalement, Elvire fera l'expérience du chagrin réfléchi lorsqu'elle changera d'entourage qui ne connaîtra rien de sa vie antérieure, et n'en soupçonnera rien, « car son aspect ne présente rien de remarquable ni d'étrange⁷ ».

L'analyse de la figure d'Elvire montre encore que, lorsqu'une personne souffre après avoir vécu une fourberie ou une trahison, il est peut-être parfois bon qu'elle puisse exprimer sa haine, qui peut devenir une armure. Ces sentiments de hargne voire de haine sont souvent moqués et singés, et rarement pris au sérieux. Pourtant, à en croire l'auteur, ce mouvement de l'intérieur vers l'extérieur permet très justement de ne pas tomber dans le chagrin réfléchi.

La dernière figure des « Tracés d'ombres » est Marguerite, littéralement absorbée par Faust. Ce que Faust recherche n'est pas le plaisir de la volupté comme Don Juan, mais l'immédiateté de l'esprit : « En face de lui, elle rentre dans le néant. Aussi, ne lui appartient-elle pas comme Elvire appartient à Don Juan, car ce serait l'expression d'une existence autonome en face de lui ; mais elle disparaît complètement en lui⁸. » Faust, lui, sait qu'il ne peut pas rester dans cette immédiateté, il la désire sensuellement et il la quitte. Il s'agit d'une duperie absolue, parce que l'amour de Marguerite était absolu. « L'entourage devient de plus en plus étranger, le mouvement intérieur commence⁹. »

Nous avons sûrement l'impression d'avoir croisé des Marie, Elvire ou Marguerite tout au long de nos vies. De l'entourage qui s'attend à ce que la personne trompée cesse d'aimer le fourbe, de la haine qui devient une armure pour ne pas tomber dans le chagrin ou de la dissolution menant à un mouvement intérieur, l'analyse que nous livre Kierkegaard est intéressante à mettre en perspective avec des situations vécues. Elle peut même peut-être permettre de trouver des

5 *Ibid.*, p. 149.

6 *Ibid.*, p. 152.

7 *Ibid.*, p. 156.

8 *Ibid.*, p. 163.

9 *Ibid.*, p. 164.

mots pour parler à des personnes qui vivent le drame des ruptures douloureuses, en nous rappelant que le chagrin réfléchi, ce mouvement intérieur invisible par l'entourage – impalpable, incompréhensible –, est aussi un lieu commun de formation de soi.

Lettres d'amitié 1920-1959, Simone de Beauvoir, Élisabeth Lacoïn, Maurice Merleau-Ponty, 2022

Vanessa Kientz

Vanessa Kientz est autrice de nouvelles et journaliste littéraire, elle a enseigné les lettres modernes et le français langue seconde au collège, au lycée et à l'université. Elle travaille actuellement dans le domaine de la communication scientifique et de l'intelligence artificielle au CEA-List sur le plateau de Saclay.

Une amitié hybride

La correspondance amicale entre Simone de Beauvoir¹ et ses deux meilleurs amis, Élisabeth Lacoïn (126 lettres) et le philosophe Maurice Merleau-Ponty (136 lettres), a été publiée en 2022 aux éditions Gallimard². Elle est composée de lettres envoyées par voie postale à diverses résidences de vacances en province. On y trouve également des « pneus », messages envoyés dans des tubes pneumatiques qui arrivaient parfois en moins d'une heure au destinataire de Paris et de Neuilly.

Cette documentation exceptionnelle publiée par la fille adoptive de Simone de Beauvoir révèle une forme moderne d'amitié : confidentielle, libre et intense à distance. Comment la source vive de l'amitié de Simone pour Zaza et pour Maurice, de ses 18 à 51 ans, mais surtout pendant la période étudiante, devient-elle peu à peu une énergie qui la soutient dans sa vie quotidienne, familiale et intellectuelle ? Avec Zaza comme avec Maurice, sans aucune différence liée au genre, elle partage ses pensées, ses lectures, ses occupations, ses promenades et ses voyages. Il

1 Philosophe féministe radicale, autrice de la célèbre citation : « On ne naît pas femme, on le devient. » (Simone de Beauvoir, 1949, *Le Deuxième Sexe*, Paris, Gallimard.)

2 Simone de Beauvoir, Élisabeth Lacoïn, Maurice Merleau-Ponty, 2022, *Lettres d'amitié, 1920-1959*, Paris, Gallimard, « Blanche ».

est aussi parfois question d'échanger au sujet de leurs relations amicales, familiales ou amoureuses.

Les lecteurs et lectrices suivent non pas les étapes mais la grande vague océanique d'un soutien inconditionnel dans la formation intellectuelle et affective de deux lycéennes (Simone et Zaza) puis de deux étudiant·es en philosophie (Simone et Maurice) issu·es d'un même milieu parisien bourgeois. Ces lettres ont été écrites en marge de l'institution scolaire et universitaire, l'essentiel du temps étant consacré à la lecture, à l'étude et aux cours. Il s'agit d'une forme de communication distancielle, qui acquiert une dimension véritablement littéraire. À force de se dire la force de leur sentiment, de se décrire crûment et de tant partager, ces lettres représentent une réalité habitée par des personnalités aimant la nature et les vacances autant que les études.

De la connaissance de soi à la liberté

Tous les trois se le redisent deux à deux (Simone et Zaza de 1920 à 1929, puis Simone et Maurice de 1927 à 1959) : ils vont creuser au plus profond d'eux-mêmes pour se livrer à des « confessions mutuelles³ ». Ils répètent leur désir de tout se dire. Exposer la recherche de leur vérité intérieure est pour eux une marque d'amitié. La connaissance de soi est essentielle, Maurice le confesse lui aussi en toute sincérité, dans un élan de transparence rousseauiste : « Beau ou laid, il faut que vous me connaissiez⁴. » Cette connaissance précieuse permet à Simone de savoir où elle en est, de prendre conscience de ce qui la tourmente, de ses doutes, de ne pas sombrer dans la folie, de se stabiliser et de sauver son âme qu'elle ne remet pas entre les mains d'un Dieu chrétien auquel elle a été accoutumée, envoyant ainsi promener son éducation religieuse. L'incertitude est au cœur de son existence et l'amitié, un moyen de l'accepter et de l'intégrer. Ses lettres nombreuses apparaissent comme un garde-fou pour ne pas se laisser emporter par un esprit de révolte qu'elle parvient à canaliser pour le convertir en action féconde : « Je veux n'éviter aucune tentation, m'exposer à toutes... et n'y succomber point⁵. »

Les jeunes gens font de la philosophie ensemble, de façon informelle, en marge de l'institution philosophique que tous deux, Simone et Maurice, contribueront à réformer. Ils apprennent ensemble à penser par eux-mêmes. Les lecteurs assistent à un véritable travail de déconstruction. En même temps qu'ils se cultivent, ils commencent à se détacher de leur lecture pour vivre librement, sans se soumettre aux diktats culturels.

³ *Ibid.*, p. 273.

⁴ *Ibid.*, p. 267.

⁵ *Ibid.*, p. 282.

Une écriture de l'intime pour guérir

Les lettres sont rédigées avec soin, dans l'intention toujours explicitée de se faire du bien, de se transmettre par l'écriture de la chaleur humaine et d'acquérir ensemble une forme de sagesse. Le sentiment d'amitié qui les unit est un leitmotiv puissant. Les auteur·rices cherchent à tout bout de champ de nouvelles formulations pour décrire le plus précisément possible le paroxysme atteint par leur lien d'attachement. Simone évoque un « irrésistible besoin », un « battement du cœur ».

Simone et Zaza se rappellent très souvent leur immense désir de se donner des nouvelles de leur quotidien le plus banal, de partager leurs impressions sur les paysages qu'elles traversent essentiellement en province, de se décrire le plus possible les grandes joies. Elles se confient leurs difficultés liées à la condition féminine des années 1920 qui ne leur convient pas. Simone parvient à s'affranchir et à lire, étudier, voyager et penser librement. Elle décrit l'influence bienfaisante de Zaza sur sa pensée. Par sa générosité et sa simplicité, Zaza l'aide à voir plus clair en elle, à affûter son esprit. Il en va de même, quelques années plus tard, pour la présence en elle de la lame tranchante de l'esprit de Maurice, qui la porte et l'aide à gérer ses émotions pour affiner sa propre pensée. Étant un homme, il apparaît plus libre intérieurement, sans combat à mener contre sa famille. Tout lui est facile et permis, il considère Simone comme un *alter ego* et comprend ses difficultés de femme. L'amitié permet de surmonter les différences de genre. À aucun moment, il n'est question d'attraction physique d'ordre sexuel et pourtant tous deux brûlent d'une flamme intense qui est celle de la ferveur de Nathanaël dans *Les Nourritures terrestres* d'André Gide, une lecture partagée par lettre.

Au-delà des séparations dans l'espace, les lettres sont un objet qui guérit des souffrances nombreuses. Simone tente comme elle peut de soulager les angoisses mortelles de Zaza, qui se plie à de nombreux interdits familiaux par amour pour sa mère. Elle doit se résoudre à ne pas rejoindre ses amis, faire du tennis, se voit exilée à Berlin par ses parents... Enfin, Simone et Maurice se soutiennent mutuellement lorsqu'ils doivent apprendre à vivre avec le terrible deuil de Zaza, âgée de 21 ans, qui clôt sa correspondance avec Simone en 1929. Elle meurt d'une maladie cérébrale, amoureuse de Maurice qui l'avait éconduite.

La folie de l'amitié

« Vous êtes en moi et non pas à moi⁶. » Tandis que Zaza fait en 1929 le récit de ses renoncements et de son dégoût de la vie, Simone lutte de toutes ses forces pour lui faire sentir sa valeur. Elle forge son caractère et sa pensée en composant avec des émotions puissantes qui parfois la débordent. Elle suit le même chemin, dans un style différent et plus philosophique

⁶ *Ibid.*, Lettre 81.

avec Maurice. Même lorsque des tensions et les douleurs du deuil entrent dans leur vie, ils semblent s'appartenir l'un à l'autre, partageant tout ce qu'ils ressentent sans concession.

Tous trois disent la vérité de leurs changements. Leur attachement renaît en permanence, conserve sa fraîcheur et son intensité. L'amitié apparaît par endroit comme une forme d'amour. Mais ce n'est pas le cas, même si l'on peut s'interroger sur la forme réelle prise par les délices des moments passés avec Zaza à la campagne. Aucune ambiguïté n'apparaît en revanche avec Maurice. Ils semblent vivre les uns pour les autres. Néanmoins, la frontière de l'amour apparaît très nettement à Simone : il se situe « au-delà de toute peine et de tout bonheur ». Contrairement aux amitiés pleines d'exaltation, l'amour ne fait pas dans la sentimentalité, mais dans une plénitude qui est un appel⁷.

Impression de lecture

La modernité de ces lettres frappe car s'y retrouve une attitude très actuelle des adolescent·es, souvent spontanés et sensibles. Dans l'intensité extrême d'une amitié qui ose tout. La relation est très créative car les amis se laissent porter par leurs sentiments les plus profonds, dans un grand élan de transparence à eux-mêmes et aux autres. Les préjugés n'ont aucune prise sur eux, peut-être ne les connaissent-ils pas ou plus.

L'amitié y ressemble à l'amour et une question affleure parfois, celle du non-dit des limites physiques de la relation avec Zaza, tant le sentiment océanique est parfois puissant, d'une sensualité qui pose la question de savoir où est la frontière avec la relation charnelle. En revanche, l'intensité extrême de l'amitié qui unit Simone à Maurice porte leurs destins sans ambiguïté. La conversion religieuse de Maurice y est sans doute pour beaucoup : bien qu'il partage ce bouleversement intime avec Simone, elle prend tout net la tangente, assumant son athéisme partagé avec d'autres ami·es. L'amitié n'est pas redevable d'un emploi du temps partagé.

Cette correspondance montre la profondeur du lien d'amitié, dont Montaigne a fait l'éloge en lui subordonnant l'amour dans le chapitre 28 « De l'amitié » du premier tome des *Essais*. Bien plus accessible que l'amour, elle se partage facilement à plusieurs, se renforce et se construit avec une intensité qui la rend essentielle pour vivre au quotidien et développer une pensée libre et audacieuse. Cette amitié en miroir est le reflet des qualités humaines de chacun des amis. Elle apparaît comme un bien précieux, car elle n'engendre aucune souffrance et permet de se trouver soi-même avec le soutien de l'autre, de surmonter toutes les difficultés. En comparaison, la zone idéale dans laquelle se trouve l'amour en fait une source de souffrance et d'illusion. Au fil des lettres, il semble que l'amour, par sa puissance radicale, a besoin du soutien de l'amitié pour pouvoir se vivre.

⁷ *Ibid.*, Lettre 51.

Florent Pasquier, 2023, *Un enseignant-chercheur en quête de sens et de liberté. Auto-regards sur son métier au mitan de la carrière et de la vie*, Paris, L'Harmattan, « Histoire de vie et formation »

Martine Morisse

Martine Morisse, enseignante-chercheuse en sciences de l'éducation et de la formation à l'université Paris 8 Vincennes-Saint-Denis, rattachée au laboratoire Experice. Ses objets de recherche portent sur les pratiques langagières en lien avec l'expérience, la formation et l'émancipation dans des milieux associatifs et professionnels.

Il s'agit d'un ouvrage court (130 pages) composé de trois chapitres intitulés : un parcours et des recherches atypiques ; naissance et vie de certains de mes écrits scientifiques ; perspectives et piste de recherches : explorer des questions « nouvelles » et « vives » en éducation et en formation. Il comporte une préface rédigée par Jean-Claude Régnier, professeur émérite en sciences de l'éducation, garant de l'habilitation à diriger des recherches de Florent Pasquier¹, et une postface rédigée par Gaston Pineau, directeur de la collection histoire de vie et formation chez L'Harmattan, reprise par Hervé Breton, qui a publié l'ouvrage.

Ce livre donne à voir et à comprendre les coulisses du métier d'un enseignant-chercheur à travers une histoire individuelle, qui est aussi l'histoire d'une profession et d'un travail de

¹ Le texte provient d'un argumentaire rédigé pour l'obtention d'une habilitation à diriger des recherches (HDR), exigeant un retour réflexif et critique sur les activités de recherches du candidat et un développement des recherches en cours et à venir.

recherche mené depuis plus de vingt ans par son auteur. Ainsi, Florent Pasquier rend compte de son parcours de « praticien-chercheur-réflexif » à partir de la description de son parcours universitaire, de ses rencontres, de ses multiples activités scientifiques, de ses publications et de ses « implications dans l'élaboration de nouvelles formations ».

Il faut souligner également le choix d'une écriture à dominante narrative, faisant l'usage « je » et du « nous », pour retracer un parcours atypique, en extraire la singularité, en n'étant pas prisonnier de formes d'appartenances. Le récit introduit également des « encarts de vie », qui présentent à la fois un militant pédagogue, un humaniste et un chercheur scientifique.

Dans la deuxième partie, Florent Pasquier interroge les modalités du travail coopératif et les raisons pour lesquelles elles ne sont pas appliquées à tous les établissements d'enseignement. Pour cela, il effectue un rappel historique de la dominance du modèle transmissif, tout en rappelant la liberté pédagogique dont bénéficient les enseignants-chercheurs à l'université, devant leur offrir « les conditions d'indépendance et de sérénité indispensables à la réflexion et à la création intellectuelle² ».

L'auteur explore ensuite, en les décrivant et en les analysant, des pratiques pédagogiques coopératives entre pairs qu'il a mises en place en contexte universitaire – tout en soulignant les éventuelles dimensions existentielle et transpersonnelle pouvant se mettre ainsi en œuvre chez les personnes impliquées. La construction et l'explicitation de ce dispositif pédagogique est élaboré au sein d'un cadre théorique que Florent Pasquier nomme une « pédagogie intégrative, implicative, et intentionnée », désigné par « P3i », qu'il complète depuis de l'adjectif « intuitive », désigné désormais P4i, et qui sera l'objet d'un de ses prochains ouvrages. C'est ce qui fait l'originalité de sa démarche.

C'est à partir de ce cadre théorique que Florent Pasquier développe, dans la dernière partie du livre, ses projets de recherche. Tout en souhaitant continuer à explorer le champ conceptuel du spirituel en éducation – ayant déjà donné lieu à plusieurs publications –, il propose de travailler sur la « déclinaison possible du spirituel dans le champ des pratiques », en continuant à privilégier une approche transdisciplinaire. Il souhaite également déployer des recherches génératives portant sur la formation des enseignant·es, la place du bonheur et du jeu en éducation, la place des technologies de l'information et de la communication pour l'enseignement (Tice) dans le système scolaire, tout en prenant en compte la complexité des contextes didactiques et pédagogiques, notamment dans le milieu universitaire.

Il ouvre finalement sur des pratiques pédagogiques et des perspectives de réflexion jusqu'alors peu explorées, dans leur dimension ontologique, en proposant de développer des recherches

2 En référence au Code de l'éducation, article L.123-9, cité par Florent Pasquier dans l'ouvrage p. 87.

situées, au niveau national et international, au service de l'émancipation des personnes et de la démocratie.

En conclusion, et comme l'écrit Gaston Pineau, « au mitan de sa carrière, cet ouvrage explicite la force heuristique d'une histoire de vie transdisciplinaire projective » (p. 121). De son côté, Hervé Breton a pensé qu'il pourrait être utile à tout candidat ou collègue entrant dans la grande famille des enseignant-es chercheus-es, et c'est dans cette perspective que ce livre a rejoint sa collection. Il ouvre donc sur un large public de lecteurs et de lectrices.