

De l'importance des expériences physiques

Dominique Cottureau

15e rencontres de l'ERE

Réseau IDEE - Mozet (B) – 15, 16 et 17 juin 2016

Ré interroger le sens de l'éducation

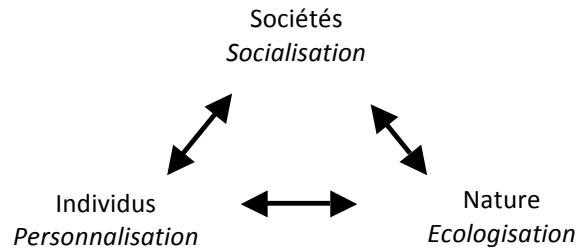
Ce thème des 15e rencontres - « Sortir : des pratiques éducatives tous terrains » - nous invite à nous pencher sur le mot « éducation » de l'ERE quand trop souvent c'est celui de l'environnement qui domine et oriente son action vers une seule visée, celle de la résolution de problèmes. Le risque, en effet, avec les « Éducation à... » est de réduire l'éducation à son paradigme utilitariste dont l'objectif serait d'amener à changer les comportements dans une approche behavioriste et une vision normative et négative de l'éducation. Le paradigme utilitariste joue sur la peur. La peur est souvent contreproductive, produisant refus, déni, indifférence ou cynisme, repli sur soi et les siens. Un sentiment d'hyper-responsabilité y grandit provoquant ce que les psychologues sociaux ont observé : une dépression généralisée dans une ambiance ressentie de crise (Boutinet, 2006)¹. A forte influence culpabilisatrice et manipulateur, c'est une prise de pouvoir sur l'autre. Ses critères sont le rendement et l'efficacité, la fin justifiant les moyens. Et elle peut servir des enjeux politiques plus qu'éducationnels, le drame, par exemple, pouvant devenir opportunité comme le montre les actions engagées aux lendemains d'inondations, de submersions, de tempêtes destructrices (Larchet, 2010).

Or éduquer n'est pas dresser. Il est bon de revenir aux étymologies pour nous rappeler les deux sens du mot éducation. Les deux origines latine *e-ducare* qui signifie *nourrir* et *e-ducere* qui renvoie à conduire, amener hors de ... nous rappellent bien que l'acte d'éduquer c'est aider un être à grandir, s'instruire, s'épanouir, s'émanciper ... construire son « être au monde » tout au long de la vie.

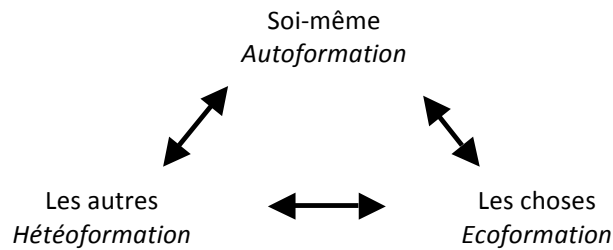
Pourtant notre système d'éducation actuel est le produit de la modernité. Au XVIIe siècle Descartes intimait : « rendons-nous maîtres et possesseurs de la nature » (1637), cette idée s'est infiltrée dans toutes les sphères de la société, jusqu'à déployer une pensée séparatiste. Pensant qu'en s'abstrayant des phénomènes on les comprendrait et les maîtriserait mieux, la science et la philosophie ont séparé objet et sujet, culture et nature, esprit et corps, raison et émotion, les premiers devant toujours dominer et maîtriser les seconds jusqu'à les refouler aux confins de la conscience ou des pratiques sociales. Une faille d'indifférence s'est creusée faisant surgir, d'une part, l'illusion de l'indépendance humaine envers la nature et la terre dans son ensemble, d'autre part, l'affaiblissement de la responsabilité, chacun tendant à n'être responsable que de sa petite tâche spécialisée, ainsi qu'affaiblissement de la solidarité dans l'inconscience du lien à l'autre (Morin, 2000).

Une éducation à l'environnement nous invite alors à changer de paradigme éducationnel en réinterrogeant le sens de l'éducation et la situant dans sa complexité relationnelle. Elle nous amène à penser une éducation qui aide les individus à devenir une personne à part entière, reliée à eux-mêmes, aux autres mais aussi à la nature.

¹ Les références sont renvoyées en bibliographie située en fin d'article



Le philosophe Jean-Jacques Rousseau l'écrivait déjà au 18^e siècle : chacun dispose de trois sortes de maîtres dans son éducation, sa nature personnelle, les autres et les choses. Sous les « choses », il entendait « les objets qui nous affectent » (1966) c'est à dire l'ensemble du monde non humain. Gaston Pineau, dans les années 1980, en a déduit un modèle complexe d'éducation permanente qui articule autoformation (formé par soi-même), hétéroformation (formé par les autres), et écoformation (formé par l'environnement). Ces trois modes formatif se partagent de façon englobante et interdépendante la mise en forme d'un être dans son rapport au monde et à lui-même (Pineau, 1992). L'oïkos (étymologie du préfixe « éco » signifiant « l'habitat » en grec ancien) y est ainsi reconnu « force formante » au même titre que le monde social. Grandir, habiter, séjourner dans une ville, à la montagne, à la mer, à la campagne, aux abords d'une forêt... apporte dans chaque expérience et chaque personnalité sa part d'influence.



J.-J. Rousseau (1762) Gaston Pineau (1992)

Le corps : premier médiateur de notre rapport au monde

C'est en effet par l'expérience sensible du monde que nous en développons une connaissance intime. Le monde s'offre à nous d'abord au travers de nos sensations, qui nous mettent en contact direct avec le réel. Elles sont des « rayons de monde », comme le dit Merleau-Ponty (1973). Notre condition terrestre est d'abord corporelle. A notre naissance, il n'y a pas de distance initiale entre le moi et le non moi, la peau frontière n'est pas encore une limite. Le corps, plastique, malléable, est prêt à recevoir les signes du monde. C'est lui qui va se charger de dessiner les limites, le dedans, le dehors. Il va apprendre à dissocier le doux et le dur, le chant et le cri, le supportable et l'insupportable. D'abord dans les bras de la mère et du père l'enveloppant d'un bain affectif, premier contenant symbolique. Tous ces échanges de gestes et de sensations se font à partir du corps, sensoriels et sensuels, ils constituent les premières formes indispensables d'éducation. L'enfant des villes s'acculture ensuite aux ambiances de la ville, quand l'enfant des champs s'acculture aux ambiances de la campagne. Cette éducation première, informelle, impensée, oriente la sensibilité. Les mots vont s'y adjoindre, mais plus tard. Le monde se donne d'abord sous la forme du sensible.

De l'expérience sensible à la production d'images mentales

En grandissant, nous apprenons ainsi à nous couler dans le monde, non pas par un enseignement sur le monde - ce n'est pas par une leçon sur les lois de l'équilibre que nous apprenons à marcher -, mais

parce que nous nous y mouvons, de manière de plus en plus fluide, de plus en plus habile. Nos perceptions, nos gestes et nos mouvements s'intériorisent dans la psyché sous forme de schèmes qui vont eux-mêmes organiser nos représentations mentales (Piaget 1976). Toutes les informations sensorielles que nous assimilons s'organisent dans le champ de nos représentations en une sphère signifiante d'images. Ces images se réorganisent avec notre intériorité, s'ordonnent en nous et deviennent notre connaissance du monde. Le monde fait sens. Nous pouvons alors développer des idées, une pensée, une réflexion sur le monde. Certaines pensées ne viennent pas directement des sensations que nous avons pu expérimenter, mais c'est parce que nous nous sommes construits à partir de l'expérience sensible que nous pouvons développer ces pensées. « Je sens donc je suis », dit l'anthropologue David Le Breton, qui poursuit « entre la chair de l'homme et la chair du monde, nulle rupture mais une continuité sensorielle toujours présente » (2006). Les sens sont nos outils à fabriquer du sens. Ainsi se tricotent en nous ces trois niveaux de nos êtres que sont les sens, les images et l'abstraction.

Il en est ainsi avec le « dehors ». S'y être « baigné », avoir vécu ce corps à corps, emmailloté dans sa densité, permet de développer une attention à son égard, une appropriation du milieu dans son ensemble. Les sentiments d'habitabilité et d'appartenance en découlent. L'espace approprié contribue alors à l'identité de l'individu et procure un sentiment de sécurité.

Des sens à éduquer

Les sens sont éducatifs. Si nous naissons avec les organes qui nous permettent de voir, d'entendre, de sentir, de toucher, de bouger, de goûter, nous ne percevons que ce que nous avons appris à percevoir. La sensorialité est culturelle.

La vue, le plus complexe des sens, est le médium privilégié de notre société occidentale, c'est aussi celui de la distanciation, et du jugement immédiat. Emprisonnée dans les apparences, la vue croit tout connaître de ses balayages de regard, elle souffre donc d'évidence et il n'est pas inutile de poursuivre l'apprentissage de l'identification à travers les étapes cognitives de voir, de regarder et d'observer.

L'ouïe à l'inverse est immersion, elle mène le monde au cœur de soi. Elle vit aujourd'hui dans la surabondance. Notre oreille ne peut se fermer comme les yeux, le tintamarre ne peut s'éviter comme le contact. L'ouïe n'est pas malléable, elle est obligée. On semble s'adapter, on ne fait que s'habituer. Il est révélateur d'entendre souvent le silence associé à l'immersion en pleine nature. Quand on nomme le silence aujourd'hui, on ne fait que relativiser le degré sonore de nos vies quotidiennes, il vient nommer l'inverse du bruit, devenu pollution du son. Car il en va du silence comme du vide : il est inexistant en nos contrées terrestres. Même dans la grotte la plus profonde, et dans l'immobilité la plus totale, on entend encore les bruits de notre propre corps.

Si les sons déterminent le bien-être ou mal-être dans un espace, il en va encore plus des odeurs. Elles sont de puissants marqueurs d'atmosphère déterminant l'ambiance affective du lieu. Les mauvaises font fuir, les bonnes attirent. Elles impressionnent l'espace d'une morale aérienne, incitant à l'abandon ou à la méfiance, induisant inquiétude ou détente. Elles sont difficiles à nommer, notre langage n'a pas inventé les mots qui les qualifie, alors on use de métaphores et d'analogies, d'emprunts aux autres sens. Elles n'en demeurent pas moins des composantes majeures de nos imaginaires, et particulièrement de nos mémoires. « Veilleuse dans la chambre des souvenirs », comme le disait Gaston Bachelard (1989), l'odeur possède une forte puissance d'évocation.

Le sens du toucher est celui qui nous enveloppe en premier lieu. Il nous donne la température de l'air, son hygrométrie, son mouvement. Tiédeur de l'été ou morsure de l'hiver, sécheresse du vent d'est ou humidité du vent d'ouest, nous sommes en permanence dans des corps à corps avec le

monde alentour, emmailloté dans la densité du réel. Le sensible c'est d'abord la tactilité des choses, le contact avec les autres, les objets et l'air, l'intimité qu'on leur accorde. Sens de la plus grande réciprocité, « toucher c'est se toucher, disait Merleau-Ponty (cité par Le Breton, 2006), les choses sont le prolongement de mon corps et mon corps est le prolongement du monde qui m'entoure ». Par peur du microbe aujourd'hui notre monde moderne l'anesthésie.

Le goût est le sens de la vitalité. Il entretient le désir de se nourrir, intensité du vivant. Sens de la plus grande intériorisation, il développe un imaginaire fusionnel : on est ce que l'on mange.

Enfin grâce aux capteurs de nos muscles, articulations, oreille interne nous pouvons nous mouvoir habilement dans l'espace. Ils nous traduisent la pente, les virages, la solidité du sol. Ils nous renseignent sur la position que nous devons adopter pour progresser sans risque. Nous ne mesurons pas cet enchaînement de mouvements. Cela se fait spontanément, avec le minimum de vigilance requis. L'acquisition de la marche s'obtient très tôt dans les apprentissages de l'enfant, et, sauf accident, de façon irréversible. La station debout est le propre de l'humanité. C'est à partir de cette verticalité que les autres sens ont pu se déployer. Cependant, là encore, le sens kinesthésique nécessite une éducation pour pouvoir se mouvoir en tout terrain. L'appauvrissement de l'expérience réduit la capacité à nous adapter à la diversité des sols.

Des années d'enseignements abstraits, intellectuels, immobiles derrière des bureaux ont appauvri le dialogue entre le monde sensible et le corps. Nos sensations et nos gestes ne sont que ce que la culture en fait. Ils ne sont en aucun cas des canaux passifs par lesquels transiteraient les informations brutes du réel. Ils ne reflètent pas le monde, ils le construisent.

Le monde intermédiaire de nos images mentales

Nos expériences sensori-motrices construisent notre compréhension du réel notamment en constituant ce monde intermédiaire de nos images mentales. L'activité psychique, tout entière, est dominée par l'imagination symbolique. Toute pensée humaine est re-présentation, c'est à dire qu'elle passe par l'élaboration d'images mentales. Du souvenir au projet, de la pensée la plus probable (il va pleuvoir) à l'improbable (le miracle), de l'image la plus concrète (une personne absente) à la plus abstraite (un symbole chimique), du possible (je marche) à l'impossible (je vole), nous créons en notre esprit un vaste système d'interprétation du réel. L'imaginaire, ensemble de nos représentations mentales, nous permet d'organiser les informations du réel en un système de sens, puis de les extérioriser interprétées. L'une des fonctions de l'imaginaire participe donc au développement écologique de l'espèce humaine : c'est par l'imaginaire que nous apprenons, comprenons et agissons sur le monde qui nous entoure. C'est même lui qui nous rend créatifs, nous emmenant au-delà de l'apparence des choses, au-delà de l'immédiateté et du perceptible. Il favorise le sentiment d'implication dans l'existence, cimenter nos relations sociales. L'imagination n'est pas une faculté locale du psychisme humain, elle est la matrice de tous les processus de connaissance.

L'imagination symbolique se construit en chaque individu de façon singulière en fonction de son histoire personnelle et de la société à laquelle il appartient. Mais aussi, transmis de génération en génération, par inculcation implicite et démonstration modélisante, chaque personne possède un fond imaginaire commun à toute l'espèce humaine. Ce sont les trois composantes de l'imaginaire décrit par René Barbier (1997) : le social, le pulsionnel et le sacré.

L'imaginaire pulsionnel est la source, le processus et le résultat d'une imagination qui prend appui sur les pulsions, c'est à dire sur les besoins fondamentaux de l'individu.

L'imaginaire social contient ce « magma de significations inconscientes » partagé par la société dans laquelle se déroule notre existence. En naissant et grandissant à une époque donnée en un lieu

donné, nous développons une certaine vision du monde. Littérature, cinéma, art, religion bien sûr mais aussi science, formes de travail et de loisir, langage, lois, choix d'éducation, de politique... tout cela donne une teinte, une orientation à nos imaginaires.

L'imaginaire sacré, quant à lui, nous parvient du fond de la nuit des temps. Il est plein de ces archétypes que l'on se transmet de génération en génération. Il est issu de milliers d'années vécues dans, avec et contre la nature, une nature à la fois partenaire et ennemie, à la fois source de vie et source de mort. La force de la nature aurait pu balayer l'humain définitivement de la terre, comme elle l'a fait des dinosaures, si l'humain n'avait pas développé cette capacité fertile d'imagination. C'est d'ailleurs dans cette tension entre l'irrésistible désir de vivre de l'Homme et les contraintes objectives de la nature qu'est née l'imagination symbolique, et notamment la contrainte la plus prégnante, celle de la mort (Durand 1993). L'apparition de la conscience de la mort, et des sentiments de peur et de peine qui en découlèrent, est une hypothèse anthropologique expliquant la source originelle de l'imagination : refuser l'évidence de la mort et inventer un système de transmissibilité (la sépulture) furent parmi les premiers gestes créateurs d'un autre réel. La nature fut alors traduite par ce qui devint des mythes et des symboles, incarnés dans les pratiques rituelles (dont la sépulture reste une de ces pratiques vivaces aujourd'hui), dans les productions de dessins, la fabrication d'objets d'art, la danse, le maquillage corporel. Tout un monde d'images s'inventait entre la nature objective et la pensée humaine, devenant subjective.

Tension entre imaginaire social et l'imaginaire sacré

Ces trois formes de l'imaginaire sont en interactions permanentes et fondent la capacité que nous avons à inventer une autre interprétation de la réalité que celle qui s'offre de façon immédiate. Mais elles sont aussi relativement autonomes les unes des autres, c'est pourquoi aujourd'hui les deux imaginaires, social et sacré, semblent en conflit. L'imaginaire social de la nature est un imaginaire fondé sur la peur, le besoin de maîtrise, de séparation, de mise en ordre, de distanciation, d'objectivation. Dans les forêts contemporaines il nous faut des sentiers, des panneaux, des repères de couleurs qui nous indiquent le bon sens, les bifurcations à droite, à gauche, les mauvaises directions. Il nous y faut des clairières, des bancs, des tables et des poubelles, voire même des barbecues. On y aime les parcours acrobatiques dans les arbres et les jeux artificiels pour que les enfants ne s'ennuient pas, ne se salissent pas ou ne se blessent pas.

L'imaginaire sacré de la nature reste imprégné des symboles des origines, de la mère nourricière, protectrice, vitale. La nature nous renvoie en miroir des images issues de la nuit des temps fondées sur nos trois grandes premières interactions fondamentales : se dresser (et voir), se nourrir (et entendre), se reproduire ; organisant ainsi les trois formes symboliques de l'imaginaire anthropologique : l'imaginaire héroïque (car un héros se tient toujours debout envers et contre tout), l'imaginaire mystique (car ce qui est avalé est caché), l'imaginaire synthétique (car la reproduction nécessite la synthèse de l'homme et de la femme). L'imaginaire héroïque s'est construit dans le va et vient entre le geste de se dresser sur ses jambes (que doit apprendre tout jeune enfant) et tout ce qui dans la nature renverra cette image de la verticalité, de la hauteur et avec eux de la lumière (car le soleil est dans le ciel, et que la vue nécessite la lumière). Il compose ainsi la grande famille des symboles aériens, élévateurs et étincelants : oiseau, soleil, clocher, ciel, échelle, bleu, nuage... L'imaginaire mystique se construit dans le parallélisme du ventre (réceptacle de la nourriture) et des images de l'enfermement et du refuge : maison, grotte, racine, œuf, nid, coquille, la mère, la nuit, l'eau profonde ... L'imaginaire synthétique intègre enfin la troisième des formes, celle qui ne se contente ni seulement de l'essor, ni seulement de son inverse le repli, mais de la combinaison des deux : les cycles des saisons, les roues qui tournent, les alternances du jour et de la nuit, la lune, la végétation ... Nous sommes en droit pourtant de nous demander ce qu'il reste de cet imaginaire sacré dans notre société contemporaine dans laquelle la nature ne nous enseigne plus ces images anciennes puisque nous n'y mettons plus les enfants et que par voie de conséquence les adultes ne

s'y sentent plus à l'aise.

Tout comme le développement des sens nécessite une éducation sensori-motrice, le développement de l'imagination nécessite une pédagogie de l'imaginaire. Ses méthodes se puisent dans l'expression artistique au sens large : poésie, arts visuels arts plastiques, théâtre, musique, danse, mime, expression corporelle... à vivre et déployer dehors.

L'engagement est un élan qui part du corps. Il se pourrait bien qu'on accélère le désir d'agir par une éducation écoformatrice éclairée nourrie d'un rapport au savoir heureux. L'éducation sensori-motrice dehors fonde l'ErE sur l'expérience concrète, enrichit la capacité d'appréhender le réel, nourrit le monde intermédiaire des images mentales, développe des identités éco-logiques, et prépare le terreau du vouloir et du savoir agir. Il est cependant nécessaire d'accompagner ces expériences d'une réflexivité. Le monde n'écoforme pas sans un retour réflexif constructeur de sens. Animer des ateliers d'expression des sensations et sentiments (j'aime, je ressens...), d'exploration de ses moments signifiants (je me souviens...), d'histoires de vie, autobiographies environnementales invitent à associer expérience et explicitation pour toujours plus de conscience d'appartenir au monde et de déployer le sentiment d'une vie reliée.

Bibliographie

- Bachelard, G. (1989), *La poétique de la rêverie*. Paris : quadrige / PUF, 1ere édition : 1960
- Barbier R. (1997), *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*. Paris : Anthropos
- Boutinet J.-P. (2006). *Vers une société des agendas, Une mutation des temporalités*, Paris, PUF, coll. « Sociologie d'aujourd'hui »
- Cottureau D (2001), *Formation entre terre et mer, l'alternance écoformatrice*. Paris, éditions L'Harmattan, coll. Ecologie et formation
- Cottureau D. (2014), *L'éducation à l'environnement, l'affaire de tous ?* Paris : éditions Belin
- Descartes R. (1ère éd. 1637), *Discours de la méthode*, 6ème partie, Classiques Larousse, 1934
- Durand G. (1993), *L'imagination symbolique*, Paris, PUF, collection Quadrige
- Larchet N. (2010), « La catastrophe comme prétexte à l'action. Réformer l'alimentation au lendemain de Katrina », *Terrain*, n° 54, pp. 80-99.
- Le Breton D. (2006), *La saveur du monde, Une anthropologie des sens*, Paris, éditions Métailié
- Morin E. (2000), *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil
- Piaget J. (1976), *La formation du symbole chez l'enfant*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé, coll. « Actualités pédagogiques et psychologiques »
- Pineau G. et al. (1992). *De l'air, Essai sur l'écoformation*. Paris : Paideïa, coll. « Théories et pratiques de l'éducation des adultes »
- Rousseau J.-J. (1762 [1966]), *Emile ou de l'éducation*. Paris : Garnier-Flammarion
- Sauvageot, A. (2003). *L'épreuve des sens. De l'action sociale à la réalité virtuelle*. Paris : PUF