Entre sujet de l'inconscient et sujet social – Pour un réveil de l'imagination radicale

Françoise Bréant

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/ere/3242>

DOI : 10.4000/ere.3242

ISSN : 2561-2271

Éditeur

Centr'ERE

Référence électronique

Françoise Bréant, « Entre sujet de l'inconscient et sujet social – Pour un réveil de l'imagination radicale », *Éducation relative à l'environnement* [En ligne], Volume 7 | 2008, mis en ligne le 20 septembre 2008, consulté le 21 février 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ere/3242> ; DOI : 10.4000/ere.3242

Entre sujet de l'inconscient et sujet social – Pour un réveil de l'imagination radicale

Françoise Bréant

- 1 Comment penser le réveil de l'imagination radicale au service de pratiques alternatives, pour « considérer la terre comme notre jardin » (Castoriadis, 1999) et « assumer le monde commun » (Arendt, 1961) ? Entre le sujet de l'inconscient, inscrit au cœur de l'approche psychanalytique et le sujet sociopolitique, par où commencer ? Comment commencer à écrire dans le cadre de cette problématique située au croisement de diverses expériences à la fois personnelles et professionnelles, d'éducation, de formation et de recherche ?
- 2 Ayant choisi depuis longtemps de m'inscrire dans un courant de pensée qui reconnaît la démarche clinique en matière d'éducation et de recherche, d'un point de vue épistémologique et éthique, je ne peux me soustraire à (me) réfléchir sur mon rapport à cet objet bien particulier qu'est l'éducation relative à l'environnement. En effet, la posture clinique du chercheur consiste à ne pas considérer son implication subjective comme un handicap ou un obstacle à la recherche, mais plutôt comme partie intégrante de la démarche, enrichissante pour la construction de l'objet de la recherche et des savoirs à venir (Bréant, 2005). Il me semble alors logique de m'interroger sur la manière dont j'habite les questions liées à la relation entre l'éducation et l'environnement. Pourquoi et comment suis-je touchée, parfois si violemment, par ces questions ? Inévitable dans un premier temps de m'attarder sur l'origine de cet objet, qui aujourd'hui, pour moi, se construit en forte interaction avec la manière dont j'ai abordé l'écriture, dans ma pratique de formation et dans mes travaux de recherche.
- 3 Je vais donc tenter d'éclairer mon chemin de pratiques et de pensée par les points de rupture que j'ai pu repérer, par une réflexion sur la fonction de l'accompagnement et par ma traversée très subjective des auteurs tels que Heidegger, Marx et Freud. Ces auteurs m'ont aidé à comprendre comment a surgi chez moi la préoccupation éducative et comment celle-ci s'inscrit dans un questionnement indispensable concernant

l'environnement. Ces auteurs me permettent, encore aujourd'hui, de tenter de penser l'articulation entre le sujet de l'inconscient, dans son rapport à la nature, et ce que pourrait signifier devenir citoyen du monde. Puis au cœur de la confrontation toujours présente entre la philosophie, le sociopolitique et la psychanalyse, je m'appuierai sur l'apport de Castoriadis (1999) pour tenter de construire une pensée critique complexe de l'éducation relative à l'environnement, principalement autour de ses concepts d'imagination radicale singulière et d'imaginaire social instituant. J'avancerai ainsi vers l'imagination radicale en actes pour préconiser quelques pistes de réflexion sur les conditions de sa mise en œuvre. J'insisterai sur le rôle du travail de l'écriture dans des espaces intermédiaires où l'on favorisera aussi le développement de pratiques délibératives et coopératives. Et pour terminer, je reviendrai sur la nécessité de concevoir un accompagnement à la fois clinique et poétique, ouvert sur la dimension éthique : un accompagnement susceptible d'aider les personnes (enfants ou adultes) à construire une posture de praticien chercheur, acteur et auteur, plus conscient de son implication subjective (de ses affects et de ses valeurs) et de sa responsabilité sociale et politique quant à l'avenir de la terre et du monde.

D'une relation singulière à l'environnement vers la question de l'éducation

Rupture et accompagnement

- 4 Éducation et environnement me semblent à priori indissociables. Et je commencerai par ces paroles de mon grand-père d'origine italienne, qui a vécu dans l'arrière-pays de Gênes jusqu'à l'âge de vingt ans : *Je me souviens du chemin sur lequel on allait garder les chèvres. Je me souviens des noisetiers [...] des odeurs. J'entends encore sa voix vibrante à l'évocation de ses souvenirs liés à son enfance dans la nature. Je pense là à ceux qui nous éduquent sans le savoir et sans le vouloir et qui nous accompagnent au moment où advient une rupture dans le mode de vie et dans l'environnement.*
- 5 En effet, à l'âge de dix ans, je quittai Paris pour vivre dans un village à la campagne en Bourgogne, au bord de l'Yonne, où je n'avais que la rue à traverser pour rendre visite à mes grands-parents. Je voyais ainsi mon grand-père aller à la pêche, ramasser des champignons. Je le voyais cultiver son jardin potager et me montrer, comme un trésor, un pied de basilic que *lui seul savait faire pousser dans la région* et dont il me vendait la saveur. Restaurateur à la retraite, il retrouvait ainsi le plaisir de la cuisine italienne qu'il n'avait pas pu développer autant qu'il l'aurait voulu, depuis trente ans. Je l'ai vu quelquefois fabriquer des raviolis selon une recette qu'il avait inventée et qu'il me racontait comme une histoire drôle, toute emplie de détails et d'images surprenantes. Les manger ensemble devenait une nouvelle aventure dont bien sûr je me régalais. Je le voyais dans son jardin d'agrément soigner plantes et fleurs et construire avec des silex des maisons miniatures qui constituaient des abris secrets pour les oiseaux de passage. Je connaissais le nom des fleurs et des oiseaux et j'apprenais sans le savoir le souci de préserver la biodiversité. Dans ce nouvel environnement, je découvrais les plaisirs de la rencontre avec une nature cultivée et racontée, à la fois savante, nourrissante et savoureuse. Mais, je découvrais aussi le plaisir de parcourir une nature sauvage, notamment lors de promenades solitaires en canoë sur la rivière. Il m'arrivait souvent de m'approcher en silence des berges, pour observer les ragondins et les nichées de

poules d'eau. Mon plaisir était d'autant plus grand lorsque j'avais l'impression de ne pas les déranger et d'être la seule à avoir ce privilège. Je pouvais ainsi raconter à mon grand-père mes propres expériences avec la nature. À cette époque, *c'était comme ça*, les choses semblaient simples : la campagne et les échanges avec mon grand-père représentaient, en dehors de ma vie avec mes parents, une grande part de mon environnement. Je pouvais sortir de la maison et rencontrer quelqu'un qui me faisait partager ce qui le passionnait. Je n'avais pas conscience de la valeur éducative de ce changement et de ce que m'offrait la diversité des situations rencontrées.

- 6 En cherchant à comprendre l'origine de ce qui me pousse à me centrer sur l'éducation relative à l'environnement, je perçois davantage à quel point la possibilité d'explorer l'environnement dans le registre de l'expérience sensorielle est essentielle, mais surtout je redécouvre l'importance de la présence d'un interlocuteur disponible, capable de transmettre une manière de ressentir, de regarder, d'observer avec respect la nature, comme ce qui à la fois nous entoure et nous constitue. Un interlocuteur capable aussi de montrer la responsabilité des humains dans les manières d'agir envers cette nature. Probablement un écologiste avant l'heure... Ni maître ni pédagogue, et sans en avoir vraiment conscience, ce jardinier, cuisinier et poète, éclairait mon chemin de crête, entre nature et culture, entre savoir et saveur. Depuis, Barthes (1977, p. 21) a pris le relais :

Curnonski disait qu'en cuisine il faut que « les choses aient le goût de ce qu'elles sont ». Dans l'ordre du savoir, pour que les choses deviennent ce qu'elles sont, il y faut cet ingrédient, le sel des mots. C'est ce goût des mots qui fait le savoir profond, fécond.

- 7 Dans un environnement plus immédiat, à la maison, mon père, cuisinier lui aussi, écoutait les symphonies de Beethoven (dont la symphonie pastorale) et les opéras de Verdi. Je me souviens de longues séances d'écoute de la Traviata au cours desquelles, entre les moments de recueillement, il me racontait l'histoire et les personnages. La musique romantique, ainsi présente dans ma vie, m'ouvrait un autre chemin vers l'émotion esthétique. Je commençais à percevoir comment ces compositeurs nous faisaient partager leurs connaissances à travers leur interprétation de la réalité et à travers l'expression artistique de leurs sentiments. Cette manière de ressentir et de mettre en forme le rapport à la nature et les relations humaines m'apparaissait comme un savoir immense, tout aussi intéressant que celui de la science. La nature et la culture étaient au rendez-vous, au cœur même de mon existence et de mon environnement. Je découvrais que ce qui était nécessaire pour vivre n'était pas seulement ce qui relevait de l'utilité immédiate.
- 8 Que ce soit vis-à-vis de la nature ou de la culture, je pense pouvoir dire que mon grand-père et mon père ont contribué au développement de mes capacités de lecture sensible et de distanciation. Je pense ici à *la figure du passeur*, au sens de celui qui accompagne, dans les sociétés traditionnelles, l'épreuve initiatique du passage de l'enfance au monde des adultes. En effet, ils m'ont apporté des points d'appui concrets, la dimension imaginaire et des repères symboliques, me permettant de m'ancrer dans une relation ouverte à la terre et au monde, au carrefour de l'espace et de la temporalité. À partir de cet ancrage à la fois profond et ouvert, j'ai pu me déplacer sans complexes, et de manière autonome, vers d'autres contrées savantes et artistiques. Ainsi, entre géographie et histoire, je découvrais comment l'archéologie nous aidait à comprendre le monde et comment Van Gogh en savait long sur les choses, sur la nature et sur la psychologie humaine. Sa manière de peindre et de se peindre m'éclairait et me

troublait à la fois. Dans cette exploration solitaire, j'éprouvais un plaisir, mêlé de doute et d'inquiétude, qui venait cependant redynamiser mon désir d'apprendre et de porter un peu plus loin mon regard. Porter plus loin mon regard, dans l'espace et dans le temps, sur la manière dont les sociétés se constituaient et se transformaient.

- 9 En effet, la relation à l'environnement n'est pas seulement un rapport à l'espace, mais plus fondamentalement aussi un rapport au temps. Du passé au futur, on pourrait plus particulièrement s'interroger sur la transformation des *habitus* concernant la relation à la nature. Comment en sommes-nous arrivés à ce qu'un philosophe psychanalyste tel que Castoriadis (1999) nous convoque à l'urgence de prendre soin de la nature et nous invite à « cultiver la terre comme notre jardin » ?

Habiter en poète

- 10 À l'adolescence, je sentais confusément que prendre soin de la nature et de la terre devenait une condition pour que cette terre soit réellement un lieu d'accueil pour le bien-être des humains. Je commençais à m'apercevoir que ce n'était pas la préoccupation de tous, et que, par exemple, la pollution croissante de la rivière sur laquelle je faisais du canoë était la conséquence de comportements humains peu respectueux de la nature, mais aussi peu respectueux des autres. Je découvrais surtout que l'investissement financier dans la filtration et le traitement des eaux usées relevait d'un choix entre la notion de bien public et celle de rentabilité économique liée à des intérêts privés. Ce fut une première prise de conscience de la complexité de ce que pouvait recouvrir le terme d'environnement : celui-ci est à la fois *terre* et *monde* (Arendt, 1961). Il est terre en tant que la nature qui est en nous et autour de nous, mais il est aussi le monde, c'est-à-dire ce que nous en faisons. Nous sommes inclus dans la nature et nous la pensons. Et nous ne pouvons la penser que parce que nous en sommes séparés. L'environnement comporte tout ce que nous mettons en œuvre pour vivre ensemble avec et parmi la nature et tout ce que nous mettons en œuvre, consciemment et inconsciemment, au croisement des rapports de production et des rapports sociaux.
- 11 Ainsi, je commençais à m'interroger sur le rapport entre le progrès technique et la production exponentielle de biens de consommation qui me semblait devoir nous entraîner vers une perte de sens, dans un monde où la recherche de la maîtrise de la nature risquait de prendre définitivement le pas sur la recherche du bien-être et de la créativité. Le rejet de ce que l'on appelait alors la société de consommation et l'impuissance à empêcher son développement me poussaient à me réfugier dans une relation intense à la nature ainsi que dans l'art et la culture. Je rencontrais des artistes vivants qui tentaient comme moi de résister et d'échapper à cet engrenage inquiétant. Il me semble que cette manière de vivre, juste avant 1968, relevait davantage de l'intuition que d'une position théoriquement ou politiquement étayée. Plus tard, la lecture de Heidegger m'a beaucoup éclairée sur cette période au cours de laquelle j'ébauchais, sans le savoir, une posture qui consiste à habiter en poète la terre, notre jardin et le monde des relations et de la production, c'est-à-dire ce qui constitue fondamentalement notre environnement.
- 12 J'évoquerai ici plus particulièrement un texte paru en 1954, *La question de la technique*, qui me semble pouvoir nous aider à construire un chemin de penser pour comprendre notre relation à l'environnement. Heidegger s'y penche d'abord sur le mot même de technique qui vient du grec *techné*. Celui-ci ne désigne pas seulement le « faire » de

l'artisan et son art, mais aussi l'art au sens le plus élevé du mot et les beaux arts. La technée fait partie du produire, elle est quelque chose de *poiétique*. Et, ce qui est encore plus important concerne la connaissance : la technée n'est pas seulement un moyen pour produire des objets, elle est aussi un mode de dévoilement de ce qui ne se produit pas soi-même. Considérer la technique comme neutre nous rendrait aveugle à ce processus essentiel. Heidegger critique ainsi la conception instrumentale de la technique, et en particulier de la technique moderne, qui consiste à vouloir s'en rendre maître. « Cette volonté d'être le maître devient d'autant plus insistante que la technique menace davantage d'échapper au contrôle de l'homme » (Heidegger, 1954, p. 11).

- 13 À partir de là, Heidegger nous transporte dans la spécificité de la technique moderne, en interrogeant ce qu'il y aurait de nouveau : ce qui se déploie ne relève plus de la production au sens de la *poiesis*, mais de la provocation par laquelle la nature est mise en demeure de livrer une énergie qui puisse comme telle être extraite et accumulée. C'est à cet endroit qu'il avance le terme d'*arraisonnement* de la nature comme processus qui ne se révèle pas seulement dans la technique moderne, mais aussi dans la science moderne, exacte. Il dénonce l'apparence trompeuse selon laquelle la technique moderne serait de la science naturelle appliquée. En s'adonnant à la technique moderne, l'homme prend part à ce processus d'*arraisonnement* qui apparaît comme un appel libérateur. Nous masquant ainsi la puissance et l'éclat de la vérité, ce processus n'en constitue pas moins un danger extrême. « La menace qui pèse sur l'homme ne provient pas en premier lieu des machines et appareils de la technique, dont l'action peut éventuellement être mortelle. La menace véritable a déjà atteint l'homme dans son être » (Heidegger, 1954, p. 33). Le règne de l'*arraisonnement* nous menace en ce qu'il empêche l'homme de « revenir à un dévoilement plus originel et d'entendre ainsi l'appel d'une vérité plus initiale » (Heidegger, 1954, p. 33).
- 14 Heidegger revient sur l'origine du mot technée, *poiésis*, pour évoquer la parole du poète Hölderlin : *Mais, là où il y a danger, là aussi croît ce qui sauve*. Plus nous approchons du danger, plus les chemins menant vers « ce qui sauve » commencent à s'éclairer : *L'homme habite en poète sur cette terre*. Toutefois, il demeure nécessaire d'interroger sans cesse ce qui fonde la technique et ce qui nous lie à elle « car l'interrogation est la piété de la pensée » (Heidegger, 1954, p. 48).
- 15 En ce qui concerne mon propre cheminement, sans cesser de mener une démarche d'interrogation, habiter en poète la terre constituait en quelque sorte une manière d'approcher ce qui sauve, le dévoilement de la vérité dans le beau. Je m'aventurais sur un chemin difficile, parfois caillouteux, tentant de construire une posture plus stable, relevant d'une éthique forte vis-à-vis de la nature et des relations humaines. Cela pouvait-il me permettre de veiller durablement sur un questionnement toujours plus exigeant concernant le rapport à la vérité ? Le refuge que je cherchais à atteindre devait être encore trop marqué d'idéal, ce qui me tenait sans doute quelque peu éloignée du monde et en particulier de la réalité sociopolitique. Je ressentais une sorte de malaise : habiter en poète ne constituait peut-être pas une réponse suffisante. Une part de mon environnement échappait à ma perception. Je n'avais pas encore les moyens pour le penser de manière plus complexe.

Rupture entre terre et monde

- 16 Je crois pouvoir dire que ce qui me manquait m'est revenu de plein fouet avec Mai 68. Tout à coup ma vision du monde se craquelait et ouvrait, de ce fait, sur un nouveau questionnement critique concernant la société de consommation, la culture académique, la famille, toutes les institutions soutenant le système capitaliste, économique et politique. Des collectifs en tout genre, des communautés de vie urbaines et rurales émergeaient, visant à permettre de développer la créativité dans tous les domaines y compris l'écologie et la sexualité.
- 17 Cette rupture dans mon environnement m'obligeait à m'orienter vers la recherche d'autres outils de lecture pour à la fois comprendre ce qui se passait et envisager comment continuer mon chemin, seule et avec les autres. Cette rupture radicale eut sur moi une fonction éducative essentielle, à la fois de dévoilement et de rassemblement : elle m'obligeait à approfondir les questions soulevées, en me les adressant, en les adressant à d'autres. Elle m'obligeait à rassembler toutes mes intuitions afin que celles-ci puissent prendre sens dans une reconfiguration complexifiée.
- 18 L'analyse de Marx¹ dans *Le capital* m'apportait notamment un éclairage implacable sur les conséquences de la propriété privée de la terre et des moyens de production, non seulement sur les rapports sociaux, mais aussi sur la manière dont était géré le rapport à la nature. En effet, la plus-value générée par le travail humain et l'utilisation de la technique moderne n'était pas réinvestie dans l'amélioration du bien-être de tous les hommes sur la terre, mais elle s'ajoutait au capital des propriétaires. Hormis ce qui a trait à l'exploitation de l'homme par l'homme, ceux-ci s'accordaient le droit de finaliser cette plus-value selon leurs seules orientations. Ils pouvaient par exemple investir dans des progrès techniques, dans la production de biens de consommation et continuer à accroître leurs profits, sans jamais s'interroger sur la nocivité de ce qui est produit, sans jamais s'interroger sur la santé des hommes et des animaux et plus globalement sur la manière dont on peut traiter la nature. Ils pouvaient continuer, et ils continuent, à accumuler et à exploiter des énergies naturelles limitées, à produire des énergies durablement polluantes, pour développer encore plus leurs profits. Bref, ils peuvent continuer à faire violence à la terre, et par là même, à tous ses habitants. C'est au cœur de cette prise de conscience que mon souci éducatif est né.
- 19 Comme j'ai tenté de le montrer, l'environnement est fondamentalement constitutif de notre éducation. Dans cet environnement, il apparaît que les moments de rupture favorisent la prise de conscience, et la manière dont l'accompagnement (par des personnes ou des groupes) se réalise conditionne très fortement le mode de socialisation. Venir dans la posture éducative relevait de l'évidence et l'éducation concernait forcément notre rapport à l'environnement. Autrement dit, il s'agissait de contribuer à l'émancipation des personnes afin qu'elles s'assument le plus lucidement possible, à la fois comme habitant de la terre et comme citoyen du monde.
- 20 En effet, c'est au moment où je me trouvais dans un mouvement de mutation personnelle que j'eus le désir de transformer mon environnement. J'eus le désir d'*assumer* plus largement *le monde commun* (Arendt, 1961) et de contribuer à l'améliorer, selon deux modes principaux. D'une part, je m'engageais dans des actions relevant du domaine du politique, dans lequel je ne peux penser l'écologie sans une transformation profonde de la propriété des modes de production et des rapports sociaux². D'autre part, je décidais d'effectuer une formation professionnelle dans le domaine de

l'animation socioculturelle. C'est ainsi que je tentais de construire des passerelles éthiques entre deux modes d'action, tous deux traversés par une même visée éducative, individuelle et collective. Au centre, apprendre à explorer et à développer son potentiel créatif, apprendre à analyser, à réfléchir et à penser le monde, me semblaient constituer les conditions essentielles pour s'orienter dans l'action.

Pour une pensée critique complexe – Entre psychanalyse, philosophie et sociopolitique

La sublimation, un enjeu pour l'éducation

- 21 En participant à des actions innovantes et à des mouvements alternatifs, je constatais que des résistances au changement s'érigeaient parfois de manière violente, tant dans le domaine du sociopolitique que dans celui de la sphère privée des personnes. Et cela, aussi bien dans la capacité de penser que dans le processus créateur.
- 22 La dimension éducative me semblait rencontrer ici ses limites qui pourraient être traduites, de façon quelque peu triviale, par ces deux questions :
 - Comment éduquer à la citoyenneté sans dénoncer vigoureusement *ces escrocs* qui nous gouvernent, soutenus par les détenteurs des grandes fortunes ? Sans s'interroger sur la manière de faire de la politique, de la penser et de la transformer ?
 - Comment éduquer à la citoyenneté sans interroger les processus inconscients qui nous gouvernent et nous conduisent à répéter des comportements irrationnels liés au mode de satisfaction des pulsions ? Pulsions de vie, pulsions de mort, désir de toute puissance, désir de posséder ou de détruire ? Ne cherchons-nous pas à trouver tous les moyens pour combler notre *manque à être* fondamental (Lacan, 1966), nous réfugiant ainsi dans le registre de l'avoir ?
- 23 Dans cette dynamique réflexive et critique, la question du sujet de l'inconscient devenant incontournable, Freud est venu tout naturellement troubler la fête. Ainsi, cherchant à comprendre les processus psychiques inconscients qui pouvaient faire obstacle à l'éducation et au changement, je me suis lancée dans des études de psychologie clinique, essentiellement centrées sur l'approche psychanalytique. Dans le même temps, j'avais tranquillement vers l'idée que l'on ne peut vouloir changer le monde et les autres sans effectuer un travail sur soi et, plus particulièrement, sur les processus inconscients. J'entendais comme en écho les paroles de Freud (1916) lorsqu'il évoquait les trois métiers impossibles : soigner, éduquer et diriger, pour lesquels il préconisait un travail psychanalytique. En suivant ses conseils, la psychanalyse s'est constituée comme un fil rouge, me permettant de relier la dimension personnelle avec la dimension professionnelle, entre éthique, morale et politique d'une part, entre épistémologie et esthétique d'autre part. La psychanalyse, par l'expérience de la cure, la confrontation aux textes de Freud et la relecture de Lacan, m'a permis de vivre pleinement cette formule de Barthes (1977, p. 46) : « Nul pouvoir, un peu de savoir, un peu de sagesse et le plus de saveur possible ». C'est sans aucun doute ce qui m'a permis de soutenir d'abord ma posture d'animatrice ou d'éducatrice, puis d'habiter en poète ma posture d'enseignant chercheur.
- 24 Ainsi, pendant quelques années, dans le secteur de la psychiatrie adulte et dans le domaine de l'éducation spécialisée, j'ai mis en place des ateliers de création

individuelle et collective (où se mêlaient soignés et soignants), centrés sur le travail corporel et sur l'écriture. Il s'agissait par exemple, lors de séjours en pleine nature, d'aller autant vers soi que vers les autres. En allant puiser la matière première dans la dimension pulsionnelle et sensible de son rapport à la nature, il s'agissait de la transformer dans des objets relevant de l'esthétique, pour ensuite les montrer dans des expositions ou des spectacles. La valeur thérapeutique et éducative de ces expériences m'est apparue essentielle : en effet, contrairement au refoulement (où l'interdit de la satisfaction des pulsions sexuelles devenant trop dominant peut conduire à l'apparition de symptômes névrotiques), un autre processus de satisfaction des pulsions peut se mettre en place. C'est au cours de son travail clinique en psychanalyse que Freud a mis en évidence ce processus qu'il a nommé *sublimation*.

- 25 La sublimation consiste à remplacer l'objet et le but sexuels de la pulsion par un objet et un but non sexuels. C'est une aptitude de la pulsion à trouver de nouvelles satisfactions non sexuelles, par l'échange et la substitution, par le passage d'une satisfaction à une autre. Deux conditions doivent être remplies pour que le processus de sublimation ait lieu :
- Pour se produire, la sublimation a besoin de l'intervention du moi narcissique. Grâce au plaisir intermédiaire de la gratification narcissique, de l'artiste par exemple, la satisfaction peut être sublimée.
 - L'élément qui impose le détournement de la pulsion n'est pas la censure qui réprime (comme dans le refoulement) mais l'idéal du moi qui exalte, guide et encadre la capacité plastique de la pulsion. La sublimation ne peut se développer sans le soutien nécessaire des idéaux symboliques de l'époque.
- 26 En tant que régulateur psychique des pulsions, le processus de sublimation peut être considéré comme un enjeu essentiel de l'éducation. En renonçant à la tyrannie du narcissisme primaire et en déplaçant la satisfaction de la pulsion vers des objets et des buts non sexuels, socialement valorisés, un *sentiment d'estime de soi* (Freud, 1914) peut se construire. Une part de la pulsion narcissique (processus secondaire) peut être satisfaite, ouvrant ainsi des voies créatives pour s'investir dans un travail de socialisation. Cela permet de mettre en œuvre un processus de reconnaissance, essentiel dans le développement psychique de la personne, à partir duquel il lui sera possible de vivre, de manière plus sereine, la tension nécessaire entre le sujet de l'inconscient dans le registre du pulsionnel et le sujet social, acteur dans son environnement. Dans cette perspective, en matière d'éducation relative à l'environnement, il apparaît que le processus de sublimation ne soit pas facile à mettre en œuvre. Il semble se heurter à des obstacles liés à ce que j'ai évoqué plus haut concernant les aspects sociopolitiques, mais aussi à la ténacité des représentations de la nature, probablement ancrées dans les mystères de l'inconscient.

L'inconscient et le rapport à la nature

- 27 Afin d'éclairer un peu plus loin ce qu'il en est de notre relation intime à l'environnement, en contrepoint de l'approche philosophique de Heidegger évoquée plus haut, je m'appuierai ici sur une communication de Claire Monnier (2007) au colloque *Éducation à l'environnement pour le développement durable : Informer, former ou éduquer ?* (organisé par le Graine Languedoc Roussillon et tenu les 7 et 8 juin 2007 à l'IUFM de Montpellier), concernant la crise des rapports homme-nature du point de vue

de l'inconscient. Constatant que les activités humaines sur terre génèrent une destruction du milieu de vie, milieu de vie pourtant bien nécessaire à la survie des hommes, elle pose plusieurs questions : Comment expliquer la relation entre la dominance des modèles rationnels et la violence faite à la terre ? Comment conceptualiser une éducation qui mettrait les rapports homme-nature au centre de son projet ?

28 Cette auteure émet l'hypothèse selon laquelle le fondement de l'être humain, en tant qu'il est incertain, indéterminé et par essence inachevé, provoque chez lui une souffrance profonde difficile à supporter. Celle-ci viendrait inconsciemment se projeter dans le rapport à la nature sous une forme destructrice.

29 Partant de la définition étymologique du mot homme, on trouve, pour la racine indo-européenne, le sens de *terre*, *humus* et pour la racine latine, *humble*. Ainsi, l'homme, humble créature née de la terre, par opposition aux dieux qui sont célestes, se représenterait-il la nature comme une mère ? D'après Monnier (2007) : « Cette représentation de la mère-nature serait-elle refoulée dans l'obscurité de l'inconscient des hommes ? Dans les fonds intemporels de l'inconscient, la nature est-elle aux hommes ce que la mère est au bébé ? »

30 Claire Monnier cite Mélanie Klein (1968) qui développe cette idée. Psychanalyste, spécialisée dans la relation primaire entre la mère et le bébé, elle a pu repérer combien cette relation était marquée par une ambivalence profonde entre l'amour et la haine, entre la gratitude et l'envie. Pour elle, l'envie constitue le principal représentant de la pulsion de mort, en tant qu'elle s'attaque au sein, perçu comme source de plaisir associé à la vie et à toute créativité.

L'envie accentue le clivage et dévalorise l'objet aimé et haï tout à la fois. [...] L'analogie est frappante : de la même façon, l'agir destructeur des hommes évide avidement les ressources du grand corps terrestre, détruit la diversité vivante comme autant d'enfants de la terre-mère, et pollue les sols, les eaux et l'air en y rejetant les déchets de ses activités. Est-ce dire que l'agir des hommes est soumis à la pulsion de mort, comme envie destructrice à l'égard de la créativité de la nature vécue au fond comme une mère frustrante et menaçante, dans le rapport de dépendance ? (Monnier, 2007)

31 Par la suite, Claire Monnier nous montre comment cette question traverse les représentations de la nature dans l'histoire (en citant Lenoble, 1969). Avant la Renaissance, la nature relève de la pensée magique.

Elle est perçue comme une mère des hommes, toute puissante, qui nourrit et qui punit, qui donne et qui retire. L'homme-enfant est ici le jouet de cette grande puissance devant laquelle il n'a guère de ressources. La nature est crainte et redoutée, mais en même temps, elle révèle une relation d'une profonde intimité. (Monnier, 2007)

32 À partir du dix-septième siècle, à l'époque classique, la pensée analytique renverse la conception magique de la mère-nature.

La nature perd sa dimension sacrée et se trouve réduite à une « grande mécanique », inerte, dévitalisée. La nature peut désormais être maîtrisée et dominée, la toute puissance étant maintenant échue à un dieu paternel, dont l'homme est l'auxiliaire. La définition de l'homme se construit dans l'opposition à la nature : l'homme est liberté là où la nature est détermination, dans un modèle de l'homme contre-nature. Cette représentation qui se libère progressivement de la figure divine, met en scène une nature déterminée, vue comme une ressource pour

l'homme et exploitable à volonté ; la science naissante l'interroge et s'allie aux techniques pour en extraire plus qu'elle ne donne. (Monnier, 2007)

- 33 À la lumière de la théorie kleinienne, cette conception de la nature et de l'humain révélerait un système défensif inconscient.

La dépendance à l'égard de la puissance mère-nature crainte et redoutée amène à construire une représentation qui vise à la dévaloriser (mécanique), pour pouvoir la posséder, la contrôler (comme maître et possesseur – Descartes) et s'approprier sa créativité. (Monnier, 2007)

- 34 Cependant cette posture conduit à éprouver un sentiment de culpabilité. Chez l'enfant, on parle de position dépressive. En effet, si la pulsion de mort domine, la culpabilité devient persécutrice et mortifère, et si la pulsion de vie est suffisamment forte, l'enfant pourra élaborer des fantasmes de réparation à l'égard du corps maternel. Se référant à Mélanie Klein (1968), Monnier (2007) souligne que la culpabilité et la réparation sont au fondement de la conscience morale. En ce qui concerne l'évolution du rapport à la nature :

Si la pulsion de mort domine, la culpabilité peut être vécue comme persécutrice et générer une régression vers des positions archaïques, ici, vers des représentations sclérosées de l'homme et de la nature de l'époque classique. On peut se demander si les discours technicistes et scientistes, soutenus par une définition humaine résolument contre-nature ne témoignent pas dans le social, de cette tendance régressive. (Monnier, 2007)

- 35 À l'inverse, il semble que l'on peut considérer le souci écologique du côté de la réparation. Il peut signifier un passage déterminant du devenir homme, non seulement dans ce qui relève d'un impératif moral, au sens du principe de la responsabilité, mais dans l'élaboration d'un questionnement éthique indispensable à sa survie. « L'éthique ne peut pas se satisfaire uniquement de principes moraux ou de gestes vertueux écocitoyens, car elle engage bien plus fondamentalement la part inconsciente des hommes, comme étape d'une quête de l'humanité de l'homme » (Monnier, 2007). Cette auteure place ainsi la dimension éthique liée à la crise environnementale au cœur de la question ontologique. L'éducation ne peut se réduire à la gestion de la crise. Elle ne peut éviter de se confronter à cette question essentielle d'une quête jamais achevée « qui se joue désormais, au cœur du milieu de vie, dans une refondation des relations de l'homme et de la nature » (Monnier, 2007).

L'imagination radicale singulière et l'imaginaire social instituant

- 36 Cette lecture psychanalytique me semble éclairer, comme à contre-jour, les approches jusque là convoquées. Notamment, elle nous aide à comprendre en quoi il est si difficile d'interroger fondamentalement la posture de chacun, comme citoyen du monde, confronté à la réalité sociale et politique dans laquelle nous vivons. En effet, on pourrait faire l'hypothèse que les forces inconscientes régressives, relatives à l'angoisse du *manque à être* et à la culpabilité, vont s'allier à des résistances au changement de la part de ceux qui ont le pouvoir de décider des orientations politiques, mais aussi de la part de ceux qui s'y soumettent, par peur du *manque à avoir*.
- 37 Il semble ainsi que nous soyons *pris* dans un engrenage dans lequel domine une vision positiviste des relations humaines et des relations des hommes avec l'environnement, relevant essentiellement d'une approche scientiste et techniciste de la notion de progrès, intimement liée à celle de croissance. Le système économique libéral

entretient largement le culte de la technique tout en masquant son essence, maintenant ainsi l'illusion qu'il s'agit de la seule voie possible pour l'avenir du monde. Les pouvoirs politiques, se montrant impuissants à se délier de ceux qui détiennent les capitaux, entretiennent l'illusion que l'accroissement des profits et du capital privé pourrait être compatible avec un projet de refondation des relations de l'homme avec la nature. C'est dans ce contexte que nous voyons apparaître une *montée de l'insignifiance* (Castoriadis, 1999) qui tend à étouffer l'inventivité et l'espoir. Nous constatons aussi qu'il devient de plus en plus difficile de s'aventurer dans une posture d'accueil de l'inconnu, dans laquelle la prise de risque constitue un facteur d'émancipation, de création et de participation active à la transformation de notre environnement. En ce sens, les nouvelles technologies se révèlent davantage comme un leurre supplémentaire, entretenant un fantasme de maîtrise et de contrôle, censé permettre l'amélioration de l'information et de la communication, alors même que les conséquences d'une telle euphorie nous échappent absolument.

- 38 Ainsi, entre l'euphorie liée au développement des nouvelles technologies et la chronique d'une mort annoncée de la planète (tous les jours par les différents médias, concernant en particulier les changements climatiques), nous sommes réduits à adopter et à répéter des comportements individualistes, le plus souvent maniacodépressifs, peu propices à la créativité. Ceux-ci constituent cependant des refuges, même s'ils ne s'avèrent que très précaires, pour éviter de se confronter au *travail de deuil* nécessaire pour agir dans le monde, en pensant le monde. Selon la formule de Castoriadis (1999), apprendre à *s'autolimiter* nous amène inévitablement à renoncer à satisfaire notre désir de toute puissance, de maîtrise de la nature et notre désir de combler notre *manque à être* fondamental par l'acquisition et l'utilisation d'objets et d'énergies polluants, de plus en plus sophistiqués, nocifs pour la santé et destructeurs de notre terre.
- 39 Castoriadis (1999) pose ainsi comme une évidence la nécessité de l'apprentissage, mais laisse en suspens celle de l'éducation. La question qui se pose alors est la suivante : comment élaborer un projet d'éducation, favorisant le développement d'alternatives à ces conduites que l'on pourrait considérer comme addictives, au même titre que l'alcool ou la drogue ? Rompre l'habitus n'est pas chose facile. Nous voyons bien que l'injonction ne suffit pas, mais surtout, il ne s'agit pas seulement de changer des comportements. C'est un travail de la pensée, penser l'environnement, penser sa place, dedans, dehors. Pensée complexe en construction qui requiert une articulation entre plusieurs approches, psychanalytique, philosophique et sociopolitique.
- 40 Au carrefour de ces différentes approches, nous comprenons mieux la nature des obstacles à l'élaboration d'un projet éducatif qui reposerait sur une *raison ouverte* (Taleb, 2007) capable d'entretenir la tension nécessaire entre mythos et logos, entre l'irrationnel et le rationnel, entre l'imaginaire et le symbolique (Bréant, 2006). Entre le sujet de l'inconscient soumis au registre du pulsionnel et le sujet social inscrit dans des pratiques collectives, il apparaît, au centre, que la dimension éthique n'est pas seulement indispensable, mais requiert l'élaboration d'une posture à la fois réflexive et active.
- 41 Je pense que c'est ce que veut dire Castoriadis (1999) lorsqu'il parle de l'importance de retrouver la puissance créatrice de *l'imagination radicale des êtres humains singuliers* et de *l'imaginaire social instituant*. L'imagination de l'être humain singulier constitue la détermination essentielle de la psyché humaine. « Cette psyché est imagination

radicale en tant qu'elle est flux ou flot incessant de représentations, de désirs et d'affects » (Castoriadis, 1999, p. 96). Chez les humains, celle-ci est défonctionnalisée et doit être canalisée pour la vie en société. Mais lorsque la socialisation opère, « l'imagination radicale est jusqu'à un certain point étouffée dans ses manifestations les plus importantes, son expression est rendue conforme et répétitive » (Castoriadis, 1999, p. 97). Elles se développent en écho avec les significations imaginaires sociales et avec les institutions qui, une fois créées, se cristallisent ou se solidifient. C'est ce que Castoriadis (1999) appelle l'imaginaire social institué.

- 42 À travers l'analyse de notre société occidentale contemporaine, il montre en quoi nous sommes à la croisée des chemins. D'un côté, apparaît un chemin tout tracé, « un chemin de perte de sens, de la répétition de formes vides, du conformisme, de l'apathie et de l'irresponsabilité » sous la domination croissante de l'imaginaire capitaliste de « l'expansion illimitée d'une maîtrise rationnelle, pseudo-maîtrise pseudo-rationnelle, d'une expansion illimitée de la consommation pour la consommation, c'est-à-dire pour rien » (Castoriadis, 1999, p. 109).
- 43 D'un autre côté, un autre chemin devrait être ouvert. Il n'est pas tout tracé. « Il ne peut être ouvert que par un réveil social et politique, une renaissance, une résurgence du projet d'autonomie individuelle et collective, c'est-à-dire de la volonté de liberté » (Castoriadis, 1999, p. 109).
- 44 En effet, le recours à l'imagination radicale que préconise Castoriadis (1999) vise à inventer de nouvelles pratiques capables de rompre avec l'habitus (travail de deuil nécessaire) comme ferment et comme condition à la création de nouvelles significations sociales vivantes et crédibles. Considérer la terre comme notre jardin et assumer le monde commun pourraient-elles devenir des visées assez puissantes pour mobiliser et renouveler nos énergies, individuelles et collectives, dans un projet éducatif fondamentalement alternatif ? Ce n'est qu'à cette condition que l'imaginaire social, en tant que fiction indispensable à la vie des hommes, peut devenir instituant, transformable et transformant.

L'imagination radicale en actes

Des espaces-temps intermédiaires de production et d'échanges

- 45 Lors du colloque *Éducation à l'environnement pour le développement durable : Informer, former ou éduquer ?* cité plus haut, plusieurs récits d'expérience m'ont semblé aller dans le sens d'un réveil de l'imagination radicale. Dans des temps scolaires ou des temps de loisirs, des enseignants et des animateurs témoignent de moments de découverte et de partage propices à une prise de conscience de la manière dont la responsabilité de chacun est engagée dans le devenir de la vie sur la planète.
- 46 Par exemple, à l'Écolothèque³ (Delteil, 2007), on approche la nature par le travail du jardin et par le travail avec les animaux de la ferme. Le projet éducatif est centré sur des approches sensorielles et ludiques. À travers les photos et l'exposé de Marie-Pierre Delteil (2007), il n'y a aucun doute sur le plaisir qu'éprouvent les enfants, à faire, à penser et surtout à transmettre à leurs parents et à leur entourage, un désir de participer à la vie de la nature à travers l'acquisition de savoirs et des savoirs faire.

- 47 Dans une expérience en forêt suisse (Du Pasquier, 2007), nous voyons à l'œuvre une approche sensible, où se mêlent le plaisir de découvrir, le plaisir d'apprendre et de transmettre aux autres les acquis de l'expérience, dans des formes socialement valorisées, comme des expositions ou des représentations théâtrales.
- 48 Il me semble que ces expériences relèvent d'un élan réparateur vis-à-vis de la nature, qui, lorsqu'il se concrétise dans des actes sociaux peut devenir moteur d'un engagement plus fécond. La pulsion de vie ainsi sollicitée peut réveiller l'imagination et alimenter le processus de sublimation, renforçant ainsi le sentiment d'estime de soi. La satisfaction narcissique constitue une part importante de ce processus. À travers la plupart de ces expériences éducatives, j'ai pu entendre combien cet aspect de la dynamique pulsionnelle est capital pour permettre un engagement plus serein dans le travail de deuil nécessaire à toute démarche de socialisation créative vis-à-vis de l'environnement. En effet, le renoncement à certains biens et facilités de consommation, la remise en cause de certaines représentations et habitudes peuvent renvoyer à la notion de finitude, difficile à accepter, jusqu'à provoquer une souffrance qu'inconsciemment on aimerait bien éviter. On cherchera toujours à éviter cette souffrance tant que l'on n'aura pas trouvé une compensation dans un nouveau plaisir socialement valorisé.
- 49 Au cours de ce même colloque, j'ai pu entendre que le plaisir du partage et de l'échange à travers la délibération et la coopération constituait une part importante de ce processus de compensation. L'alliance du plaisir individuel et du plaisir collectif semblent pouvoir ainsi soutenir le difficile travail de deuil, libérant du même coup la puissance créatrice, à la fois de l'imagination radicale singulière et de l'imaginaire social instituant. Naîtra-t-il peut-être alors un potentiel de réflexion critique plus concret pour instaurer et développer un questionnement éthique fondamental en matière d'éducation ?
- 50 Dans cette perspective, il me semble que des espaces intermédiaires soient nécessaires, d'une part entre la famille, l'école et le domaine plus large du social et du politique, et d'autre part, entre la ville et la campagne. Au sens de Winnicott (1971), *l'aire intermédiaire* est le lieu privilégié où l'enfant peut vivre une expérience culturelle inédite, dans laquelle les passages, entre l'intérieur qui relève de la dimension subjective et l'extérieur qui relève du monde de l'objectivable, peuvent se réaliser de manière souple. Certaines activités peuvent déboucher sur la création d'objets transitionnels permettant ces passages. Le caractère provisoire des objets peut être éprouvé. Dans cette aire intermédiaire, à travers la fonction symbolique du jeu et le recours à des objets transitionnels, des séparations, des ruptures, des renoncements peuvent s'opérer sans pour autant être destructeurs. Au contraire, ces ruptures peuvent devenir productrices de changements et de prises de conscience, allant dans le sens du processus de symbolisation, indispensable pour le travail de socialisation que requiert la posture de citoyen du monde. La possibilité de vivre des expériences de production créative et d'échanges, dans un espace protégé, et la possibilité d'en sortir lors d'activités de valorisation sociale des personnes et des objets me semblent produire de réels effets éducatifs.
- 51 Cependant, les enseignants et les animateurs qui proposent ces expériences, dans diverses institutions ou associations, se demandent ce qu'il en reste, hormis de bons souvenirs. Ils espèrent que ces bons souvenirs laisseront des traces qui pourront se réactualiser lors de la vie adulte et déboucher sur un engagement social et politique.

D'après les témoignages que j'ai pu recueillir, il apparaît que le travail sur l'imagination radicale singulière et sur l'imaginaire social ne soit pas assez développé et insuffisamment articulé à une démarche d'analyse de ces expériences. La dimension poétique émerge quelquefois et tout ce qui concerne le rapport inconscient à la nature est à peine effleuré. Il semble aussi que ces expériences soient encore considérées comme périphériques à l'éducation et non comme des expériences fondamentales d'apprentissage de la vie en société. En ce sens, dans le champ spécifique de l'éducation relative à l'environnement, une réflexion plus approfondie sur la notion d'espace potentiel et transitionnel mériterait d'être développée.

- 52 Je pense en particulier que l'on pourrait aller plus loin dans la question éducative, si l'on proposait, au cœur de ces aires de jeu, ou à la marge, la découverte et l'exploration de l'écriture. Non pas l'écriture réduite à son caractère instrumental, mais l'écriture comme un chemin d'expérience sensorielle et réflexive, entre savoir et saveur, pour accueillir le temps, pour penser sa pratique, ses expériences, pour se les approprier, et pour en transmettre les acquis.

Démarche clinique et écriture

- 53 Afin d'argumenter cette sorte de préconisation, je me propose ici de faire référence à mon expérience en formation professionnelle à l'université⁴ et à mes travaux de recherche sur la démarche clinique et l'écriture.
- 54 Concevant la formation comme un processus de transformation identitaire, en complémentarité aux traditionnels apports théoriques et méthodologiques, j'ai mis en place des dispositifs comprenant des instances diversifiées où l'accueil de la subjectivité est devenu central. À travers des moments d'analyse de la pratique, visant à interroger ses projections affectives, ses valeurs, son rapport au savoir et son rapport à l'idéologie, nous travaillons les passages entre les processus de subjectivation et d'objectivation. La subjectivation, en tant que l'on s'oriente vers l'accueil et la reconnaissance de la subjectivité et de la singularité, se révèle constituer le ferment d'une réflexion sur sa posture professionnelle. Cependant, un travail de distanciation de cette subjectivité est nécessaire qui passe par le processus d'objectivation. Ce processus recouvre à la fois un renoncement à l'objectivité (qui n'est qu'illusion) et la reconnaissance d'une nécessaire mise en forme de la subjectivité dans des objets élaborés, communicables à d'autres. Des médiations symboliques (vie de groupe, règles institutionnelles, outils, théories) sont indispensables pour mettre en œuvre ces processus. À travers des mises en situation de création collective, nous travaillons la relation intersubjective aux prises avec la dimension épistémologique et éthique. C'est de cette manière que la démarche clinique s'est avérée incontournable.
- 55 Mais surtout, c'est face à la plainte des personnes en reprise d'études, concernant leurs difficultés à rédiger le mémoire professionnel obligatoire pour valider le diplôme, que cette approche est devenue essentielle (Bréant, 2006). Chez la plupart des personnes, la vision techniciste et instrumentale de l'écriture constituait un obstacle à leur engagement dans le travail que nous leur demandions, c'est-à-dire une démarche d'analyse et de conceptualisation de la pratique. Dès le début (en 1990), je faisais l'hypothèse qu'un travail de réconciliation avec l'écriture était nécessaire. C'est ainsi que j'ai mis en place des ateliers d'écriture, décalés de l'objectif du mémoire, qui avaient pour but de dédramatiser les difficultés, de découvrir le plaisir d'écrire et

d'explorer le potentiel de création (Bréant, 2003a). Je proposai ensuite des passerelles entre une écriture autobiographique, des récits de pratique, l'écriture littéraire et l'écriture scientifique. Ceci devant contribuer à permettre l'élaboration d'une posture de praticien chercheur, non seulement acteur de sa pratique mais aussi auteur et créateur d'une pensée sur la pratique.

- 56 Pour résumer, je continue à inventer des dispositifs qui visent fondamentalement à favoriser la production du sentiment d'estime de soi, indispensable pour s'investir dans une démarche d'analyse et de production de savoir, où se croisent le questionnement éthique, l'épistémologie et la dimension esthétique. Les dispositifs que je propose relèvent toujours d'une articulation entre l'approche clinique centrée sur le sujet et la dimension atelier. L'atelier offre ainsi un espace potentiel d'analyse (des affects, des valeurs) et de création où la délibération, la discussion et la coopération occupent une place essentielle (Bréant, 2003b). Peut-être s'agit-il de redécouvrir combien la mutualisation, entre pairs, des sensibilités et des savoirs, peut soutenir le désir d'apprendre et constituer ainsi un facteur d'émancipation primordial.
- 57 Il me semble important de souligner ici qu'à travers le travail de l'écriture subjectivement habité et socialisé, j'ai pu montrer, par l'analyse de ma pratique, que ce qui était de l'ordre de la souffrance pouvait se transformer en plaisir de penser et en plaisir de transmettre. En effet, il apparaît que l'intérêt du travail de l'écriture tient à ce qu'il relève d'un processus subjectif d'analyse et de création (travail de deuil, réveil de l'imagination, réflexion) qui peut conduire à la production d'objets, les écrits. Écrits intermédiaires en atelier, écrits diffusables ou publiables à l'extérieur ; écrits pour jouer, écrits pour penser, écrits pour éduquer. Par exemple, il s'avère que le mémoire professionnel universitaire, dans lequel l'auteur pourra théoriser sa pratique en opérant un mouvement dynamique entre son implication et la distanciation, entre la poésie et la rationalisation, a toutes les chances de constituer un écrit communicable dans les milieux professionnel et universitaire. En tant qu'objet socialement valorisé, il peut devenir un objet d'échange et revêtir une fonction de médiation riche d'effets formateurs, riche d'effets de reconnaissance et de professionnalisation.
- 58 Ainsi, l'approche clinique, et plus particulièrement l'accompagnement clinique et poétique en atelier, que l'on peut développer autour de l'écriture, en formation ou plus généralement en éducation, est de nature à favoriser la mise en œuvre du processus de sublimation, débouchant sur une socialisation positive.

Habiter en poète la posture de praticien chercheur, chemins de traverse

- 59 Si j'ai repris ces quelques points clé issus de mes précédents travaux, c'est dans la perspective de repérer ce qui pourrait en être transféré bien au-delà de la formation professionnelle. Par exemple, *habiter en poète la posture de praticien chercheur* (Bréant, 2006) me semble être une formule applicable dans le domaine plus spécifique de l'éducation relative à l'environnement : chacun, citoyen du monde, pourrait être considéré comme un *praticien chercheur* en herbe, progressant chaque jour dans sa capacité à mener un questionnement épistémologique et éthique, interrogeant ainsi ses valeurs, ses représentations (conscientes et inconscientes) de la nature et de la société. Pour travailler cette posture, il me semble que l'on pourrait davantage s'appuyer sur le

potentiel que revêt le travail de l'écriture, tel que j'ai pu l'expérimenter en formation professionnelle universitaire.

- 60 En effet, toutes les expériences relatives à l'écriture que j'ai menées (et que d'autres ont menées, avec les adultes en formation, ou avec les enfants en atelier, dans des écoles ou des centres de loisirs), me poussent à insister sur l'intérêt de l'écriture, mais surtout sur l'intérêt de diversifier les chemins d'écriture : poétique, autobiographique, fictionnel, scientifique, etc. Écriture solitaire, écritures solidaires. À travers ces chemins de traverse, le temps du récit (récit de vie, récit de pratique) s'avère constituer un moment essentiel pour favoriser l'émergence et l'élaboration d'une posture de *praticien chercheur*, permettant le passage de la posture d'acteur à celle d'auteur. Un auteur capable d'aller questionner vers l'origine sans pour autant chercher à maîtriser ses mystères. Un auteur capable d'aller questionner l'origine de ses actes, de ses idées, mais aussi l'origine des sociétés, la nôtre, les autres. Un auteur capable de rencontrer d'autres opinions, d'autres croyances, d'autres théories, et de les interroger.
- 61 Ainsi, le questionnement (où peuvent se déployer l'incertitude et le doute), la discussion entre pairs et le travail de l'imaginaire (où l'on peut se confronter à l'inconnu et à l'étrange de nous même et des autres) pourraient favoriser le processus de création et d'invention. Cela pourrait devenir une source exploitable pour l'élaboration d'une pensée critique complexe, vivante et évolutive.

Quels dispositifs et quel accompagnement dans le champ de l'éducation relative à l'environnement ?

- 62 En ce sens, ces chemins de traverse pourraient enrichir les pratiques de l'éducation relative à l'environnement. On pourrait s'en inspirer pour mettre en œuvre et repérer plus clairement des espaces d'analyse et de création. Cependant, on ne peut faire l'économie de penser plus finement la nature de l'accompagnement nécessaire. Comme j'ai tenté de le montrer, la relation à l'environnement renvoie à plusieurs lectures complémentaires (psychanalytique, philosophique, sociopolitique). En matière d'éducation, il ne s'agit pas seulement de construire des dispositifs techniques mais de penser et de créer des espaces potentiels et transitionnels qui pourraient favoriser le réveil de l'imagination radicale, en travaillant par exemple sur les passages entre narcissisme et sublimation, entre l'espace privé et l'espace public, entre le temps de la prise de conscience et le temps du projet, etc.
- 63 Dans mes travaux sur l'écriture et la formation, j'ai avancé l'idée d'un accompagnement clinique et poétique qui viendrait compléter les apports savants et méthodologiques. Cette approche clinique et poétique ne peut pas constituer une fin en soi. Je la conçois plutôt comme l'ancrage subjectif indispensable à toute démarche de socialisation ou de professionnalisation et d'action collective, voire politique. J'ai aussi évoqué la dimension créative et réflexive du travail collectif en atelier. Et comme je l'ai analysé dans mon cheminement personnel et dans ma pratique de formation, il me semble que le plus important consiste à trouver les moyens d'entretenir la tension entre la dimension clinique et poétique d'une part, et l'inscription sociale d'autre part. Ici, afin de prendre en compte la spécificité et la complexité de ce que recouvre le champ de l'éducation relative à l'environnement et ses enjeux concernant le devenir de l'humanité, j'insisterai sur la nécessité d'instaurer des pratiques délibératives et

coopératives reposant sur une éthique de la discussion (Habermas, 1991). Des pratiques dans lesquelles l'accent sera mis sur la confrontation et l'analyse des représentations et sur des expériences de production collectives (d'objets et/ou de savoirs). Cette expérience de l'intersubjectivité et de l'altérité, vécue et analysée, est centrale pour construire des savoirs, pour réfléchir à la notion de responsabilité individuelle et collective.

- 64 Dans cette perspective, il me semble important de porter notre attention sur les enjeux éthiques de l'accompagnement, au cours des expériences de terrain, lors des pratiques de discussion, dans l'écriture et la transmission. Ceci nous entraîne inévitablement sur un questionnement intime et professionnel concernant la manière dont nous-mêmes, accompagnateurs, habitons la terre et assumons le monde. S'interroger ainsi relève d'une tension entre le travail de deuil, le plaisir de penser et le plaisir de transmettre, pour peut-être contribuer à la création de nouvelles significations socioculturelles, au cœur et par delà les pratiques éducatives. C'est ce que j'ai tenté de faire, humblement, tout au long de cet écrit, en cherchant à localiser où se fabriquent les bifurcations et les dérives, en repérant comment l'imagination radicale singulière pourrait s'articuler avec l'imaginaire social instituant. Entre éthique, morale et politique, nous sommes convoqués à penser radicalement autrement notre rapport au monde. C'est en ce sens que nos pratiques éducatives relatives à l'environnement deviendront réellement alternatives.

BIBLIOGRAPHIE

- Arendt, H. (1961). *Condition de l'homme moderne*. Paris : Calmann-Lévy. Barthes, R. (1977). *Leçon*. Paris : Points Seuil.
- Bréant, F. (2003a). L'atelier d'écriture : un espace potentiel de travail symbolique et de création. *Revue Perspectives documentaires de l'INRP*, 58, 25-32.
- Bréant, F. (2003b). La discussion en atelier d'écriture. *Revue Les cahiers du CERFEE*, 19, 123-133.
- Bréant, F. (2005). Écrire et présenter son itinéraire de recherche : un moment clinique. *Éducation permanente*, 162, 101-113.
- Bréant, F. (2006). Habiter en poète la posture de praticien chercheur. In Cros, F. (dir.), *Écrire sur sa pratique pour développer des compétences professionnelles* (p. 187-209). Paris : L'Harmattan.
- Castoriadis, C. (1999). *Figures du pensable. Les carrefours du labyrinthe VI*. Paris : Seuil.
- Delteil, M.-P. (2007). L'éducation à l'environnement pour le développement durable en centre de loisirs : vers une formation et une professionnalisation des animateurs. *Actes du colloque Éducation à l'environnement pour le développement durable : Informer, former ou éduquer ?* (CD-Rom). Montpellier : Graine Languedoc Roussillon et IUFM de Montpellier.
- Du Pasquier, R. (2007). Plaisir en forêt : une notion durable. *Actes du colloque Éducation à l'environnement pour le développement durable : Informer, former ou éduquer ?* (CD-Rom). Montpellier : Graine Languedoc Roussillon et IUFM de Montpellier.

- Freud, S. (1914). *Pour introduire le narcissisme – La vie sexuelle*. Paris : Presses Universitaires de France (1969).
- Freud, S. (1916). *Éclaircissements, applications, orientations – Nouvelles conférences sur la psychanalyse*. Paris : Gallimard (1936).
- Habermas, J. (1991). *L'éthique de la discussion*. Paris : Flammarion.
- Heidegger, M. (1954). *La question de la technique – Essais et conférences*. Paris : Gallimard (1958).
- Lacan, J. (1966). *Écrits*. Paris : Seuil.
- Monnier, C. (2007). L'éducation à l'environnement et l'être de l'homme : la crise des rapports homme-nature du point de vue de l'inconscient. *Actes du colloque Éducation à l'environnement pour le développement durable : Informer, former ou éduquer ?* (CD-Rom). Montpellier : Graine Languedoc Roussillon et IUFM de Montpellier.
- Taleb, M. (2007). La rencontre de l'éducation relative à l'environnement et des nouveaux paradigmes scientifiques. Éléments pour une approche transdisciplinaire et transculturelle. *Actes du colloque Éducation à l'environnement pour le développement durable : Informer, former ou éduquer ?* (CD-Rom). Montpellier : Graine Languedoc Roussillon et IUFM de Montpellier.
- Winnicott, D.W. (1971). *Jeu et réalité. L'espace potentiel*. Paris : Gallimard.

NOTES

1. Relire Marx aujourd'hui m'apparaît encore indispensable pour penser l'environnement. Il s'agit de le relire sans se focaliser sur les échecs des sociétés communistes et sur les dérives des partis politiques. Le relire en se demandant pourquoi par exemple on continue à produire des véhicules qui fonctionnent avec du pétrole, pourquoi les lobbies et les grandes fortunes continuent de bloquer, dans l'industrie automobile, l'application des recherches en matière d'énergie renouvelable, pourquoi on a supprimé des lignes ferroviaires, pourquoi on a tant attendu pour reconstruire des tramways dans les villes, etc. ?
2. Dès lors, il sera toujours difficile de penser l'environnement, et plus particulièrement l'éducation relative à l'environnement, sans penser au type de projet de société. L'enseignant chercheur ne peut lui non plus échapper à cette difficulté. En effet, s'il doit déontologiquement se distancier de l'idéologie, il en est nécessairement traversé et ne peut faire l'économie de s'interroger à ce sujet. Nous touchons là les limites de l'objectivité scientifique et le caractère indispensable de l'élaboration d'un questionnement éthique prenant en compte la subjectivité dans la construction des valeurs et des théories. C'est à ce prix qu'une pensée critique peut se développer, à la fois exigeante, vivante et ouverte.
3. Ce centre de loisirs est une ferme pédagogique qui dépend de la Communauté d'Agglomération de Montpellier.
4. Dans le cadre de diplômes d'université ou de masters professionnels, dans le domaine de la formation de formateurs.

RÉSUMÉS

Pour assumer « le monde commun » (Arendt, 1961) et considérer « la terre comme notre jardin » (Castoriadis, 1999), n'est-il pas nécessaire de s'autolimiter, de faire le deuil de notre désir de maîtrise et de toute puissance consumériste, tout en développant une *imagination radicale* individuelle articulée à un *imaginaire social instituant* ? Sur les pas de Castoriadis, je propose ici un voyage réflexif dont la destination, si elle demeure fondamentalement inconnue, vise à tresser, entre théories et pratiques, quelques orientations pour l'élaboration d'une pensée critique complexe de l'éducation relative à l'environnement. *Entre savoir et saveur* (Barthes, 1977), j'aimerais contribuer à dégager quelques pistes pour construire des dispositifs d'accompagnement permettant d'entretenir la tension entre une approche clinique et poétique d'une part, et l'inscription sociopolitique d'autre part. En quoi le travail de l'écriture pourrait-il favoriser le développement d'une posture de citoyen *praticien chercheur, auteur* capable de mettre en œuvre des pratiques coopératives fondamentalement alternatives, inscrites dans de nouvelles significations socioculturelles et de soutenir un questionnement éthique et épistémologique vis-à-vis de ces pratiques ?

To recognize « the common world » (Arendt, 1961) and consider « the earth as our garden » (Castoriadis, 1999), isn't it necessary to limit ourselves, to abandon our desire for control and the power of consumerism, while developing an individual *radical imagination* associated with an *instituting social imagination* ? Following Castoriadis, this article proposes a reflexive journey whose destination, which remains basically unknown, aims to offer, both through theories and practices, some orientations for the elaboration of complex critical thought in environmental education. This article also identifies some possibilities for the construction of « accompagnement » mechanisms which would maintain tension between a clinical and poetic approach on one hand, and a socio-political stance on the other hand. How could writing enable the development of a citizen as a *practitioner researcher* and *author* capable of implementing basically alternative cooperative practices, stemming from new socio-cultural meanings, and of supporting an ethical and epistemological reflexion on these practices ?

AUTEUR

FRANÇOISE BRÉANT

Maître de conférences en sciences de l'éducation à l'Université Paul Valéry, Montpellier 3 et membre du CERFEE (Centre de recherche sur la formation, l'éducation et l'enseignement) et après une formation d'animatrice socioculturelle et de psychologue clinicienne, elle a exercé en psychiatrie adulte, en éducation spécialisée et, depuis vingt ans, en formation professionnelle à l'université. Sa pratique et ses recherches sont principalement centrées sur une approche clinique de l'écriture (en atelier, en accompagnement individuel) et sur sa place dans le processus de formation (surtout sur les passerelles entre écriture littéraire et écriture scientifique).
(Courriel : f.breant@wanadoo.fr)