

Université Moderne de Lisbonne
Master en Sciences de l'Éducation - Psychopédagogie perceptive

La question du sens dans l'enseignement supérieur

« Pour quoi et comment aborder la question du sens
dans un contexte de formation supérieure ? »

Présenté par Dimitri Dagot
Sous la direction de Danis Bois et Marc Humpich

Lisbonne, juin 2007

Remerciements

Merci à Eric et Guillaume, pour l'espace de créativité qu'offre votre présence
Merci à Marc, pour ton accompagnement patient et ouvert tout au long de ce travail
Merci à Danis, pour m'avoir permis cette rencontre fondatrice avec le sensible
Merci à la Vie, car sans elle rien ne serait possible

Table des matières

1. INTRODUCTION	5
2. CONTEXTUALISATION, PROBLEMATIQUE ET OBJECTIFS DE RECHERCHE	7
2.1. CONTEXTE ET PERTINENCE SOCIALE	7
2.2. PERTINENCE PERSONNELLE	9
2.3. PERTINENCE PROFESSIONNELLE	13
2.4. PERTINENCE SCIENTIFIQUE	16
2.5. VERS LA FORMULATION FINALE DE LA QUESTION DE RECHERCHE	17
2.6. OBJECTIFS DE LA RECHERCHE	17
3. CADRE ET FONDEMENTS THEORIQUES	19
3.1. MAIS QU'EST-CE QUE LE SENS ?	19
3.2. SENS ET SOCIETE POST-MODERNE	21
3.3. SENS ET RAPPORT A SOI	23
3.4. EDUCABILITE DU RAPPORT AU SENS	32
3.5. SENS ET EDUCATION	34
3.6. SENS ET VIE PROFESSIONNELLE	43
4. CADRE PRATIQUE	47
4.1. DESCRIPTION DU PREMIER TERRAIN D'EXPERIENCE : LE COURS « TECHNOLOGIE, SOCIETE ET SENS » EN ECOLE D'INGENIEUR	47
4.2. DESCRIPTION DU SECOND TERRAIN D'EXPERIENCE : LE MASTER EN PSYCHOPEDAGOGIE PERCEPTIVE	53

5. APPROCHE METHODOLOGIQUE	56
5.1. POSTURE EPISTEMOLOGIQUE	56
5.2. METHODOLOGIE	58
6. ANALYSE ET INTERPRETATION DES DONNEES	65
6.1. ANALYSE DES DONNEES TSS - ETUDIANTS EN ECOLE D'INGENIEUR	65
6.2. ANALYSE DES DONNEES PPP - ETUDIANTS EN MASTER DE SCIENCES DE L'EDUCATION	78
6.3. SYNTHESE PROVISOIRE	94
7. DISCUSSION ET CONCLUSION	95
7.1. SYNTHESE DES IMPACTS DE LA QUESTION DU SENS CHEZ LES ETUDIANTS	95
7.2. APPROCHE PEDAGOGIQUE	102
7.3. ANALYSE CRITIQUE DE CE TRAVAIL ET APPRENTISSAGES	107
7.4. PERSPECTIVES	109
BIBLIOGRAPHIE	114
ANNEXES	118
A1. CATEGORISATION POUR LES ETUDIANTS EN TSS	118
A2. CATEGORISATION POUR LES ETUDIANTS EN PPP	119
A3. GUIDES D'ENTRETIEN	120
A4. QUESTIONS DE SENS POUR LES ETUDIANTS EN TSS	123
A5. EVALUATION DU COURS TSS PAR LES ETUDIANTS	125
A6. DESCRIPTION INITIALE DU COURS TSS	127

1. Introduction

La question du sens...quoi de plus large et de plus flou.

Et en même temps, quoi de plus interpelant dans notre société où règne la technique et d'où les idoles ont disparues. Quoi de plus interpelant pour l'Homme qui fait acte de sa liberté, de l'autonomie de son action et de la réflexivité de sa pensée.

Cette question m'accompagne depuis longtemps. Elle a rythmé mes apprentissages, mes expériences, certains de mes choix. Elle s'est incarnée ces dernières années dans deux activités majeures pour moi : la création d'un cours en Ecole d'Ingénieur sur le sujet « Technologie, Société et Sens », afin d'aider les étudiants à tisser des liens dans un monde complexe, et, autre face du miroir de la pédagogie, la reprise d'études en sciences de l'éducation, en psychopédagogie perceptive. Tout naturellement, le sujet du mémoire achevant ces études, ce mémoire, est donc « la question du sens dans les études supérieures ».

En effet, si la question du sens est si présente aujourd'hui, où est-elle réellement abordée ? Comment les jeunes adultes y sont-ils confrontés ? Peut-on apporter un enseignement sur la question ? Est-ce le rôle de l'université ? Si oui, comment peut-on l'y aborder ?

Ainsi le sujet se trouve circonscrit à un contexte que je connais bien pour y baigner depuis 20 ans, le monde des études supérieures. Je vais l'approcher en analysant les retours d'étudiants ayant participé à deux types de cours, avec lesquels j'ai moi-même des liens forts, qui abordent de façon explicite la question du sens.

Je développerai mon axe de recherche sur 5 parties.

Dans la première partie, je poserai le contexte de la recherche, au niveau social, personnel, professionnel et scientifique, et préciserai la question de recherche.

Dans la seconde partie, je broserai un tableau du cadre théorique, traitant entre autre de la question du sens dans la société post-moderne, l'importance du rapport à soi dans le questionnement du sens et le rapport entre sens et éducation.

La troisième partie présentera le cadre pratique de la recherche. Il est composé des deux terrains d'expérience qui vont fournir les deux populations étudiées dans l'analyse des données.

La quatrième partie décrira l'approche méthodologique, expliquant ma posture de praticien-chercheur et les méthodes d'analyse qualitative que j'ai décidé d'utiliser.

La cinquième partie sera le cœur de ce travail, l'analyse des données proprement dite, sur les deux publics retenus pour leur complémentarité (étudiants en cursus d'ingénieur et étudiants en sciences de l'éducation).

Enfin, dans la dernière partie, je tenterai une synthèse de l'analyse et proposerai quelques perspectives qui en découlent.

Ce travail formalise une pratique d'enseignant et un travail d'apprentissage en tant qu'étudiant. C'est aussi un moment de prise de recul dans ma propre vie, et une première synthèse sur mon heureuse rencontre avec Danis Bois et la psychopédagogie perceptive. J'espère qu'il pourra apporter quelques axes de réflexion à mes collègues enseignants et étudiants, en étant une humble pierre permettant de nourrir le souci de mieux accompagner des étudiants sur le chemin du sens.

2. Contextualisation, problématique et objectifs de recherche

2.1. Contexte et pertinence sociale

Les grandes questions existentielles habitent l'homme depuis toujours (pourquoi la vie, pourquoi la mort, comment bien vivre, comment surmonter la banalité de la vie quotidienne).

De question pour philosophe, la question du sens aujourd'hui devient interrogation légitime – et interpelante – pour le plus grand nombre dans notre société de liberté individuelle, de démocratie et de vie réflexive, comme le montre des penseurs de la post-modernité comme Anthony Giddens (2000).

Dans une société où l'activité marchande et professionnelle prend une valeur prédominante, elle s'incarne aussi dans le monde professionnel sous forme d'une tension :

- Une absence de sens d'un côté, dans une entreprise aliénante (Pauchant, 1996) ;
- Et une émergence du sujet dans une vision de cohérence entre sens et valeur ajoutée dans les entreprises (Lenhardt, 1992 ; Senge, 2004).

Mais comment cette notion de sens est-elle présente dans le monde de l'éducation, monde qui forme les Hommes de demain ?

Certaines grandes questions actuelles de la pédagogie peuvent être regardées à la lueur des questions de sens.

Tout d'abord son incarnation dans le monde de l'éducation. « Former...oui, mais dans quel sens » pour reprendre le titre du livre de Prouteau (Proureau, 2006). C'est d'ailleurs la rencontre de deux sens, le sens préexistant chez l'étudiant qui se transforme, s'enrichit au contact du sens du projet de formation d'une institution de formation.

Ensuite le lien fondamental avec la question de la motivation. Pour une jeunesse en Europe en perte de repères, le passage par le sens n'est-il par une voie forte pour réveiller la motivation, l'envie d'apprendre puis de faire, voire le goût de vivre ?

Cette dernière question peut dépasser la problématique de la motivation pour poser une question d'une refonte profonde du rôle et du mode pédagogique de l'université au 21ème siècle, sur la base du modèle de l'Ecole Apprenante : « In such a university, learners and researchers shift from being distant observers to creative co-designers of a praxis in progress » (Scharmer, 2000, p. 16).

Et pourtant cette question du sens n'est quasiment pas abordée lors des cursus de l'enseignement supérieur (abstraction faite des cursus de philosophie et de psychologie). Cette absence pourrait être étayée par des raisons objectives, telles que le fait que ce soit un sujet :

- En dehors du domaine de légitimité des formations (si on exclut la philosophie) ;
- Du domaine plus personnel et spirituel, sur lequel l'université cherche souvent à ne pas empiéter ;
- Porteur de risque de déstabilisation des étudiants, dont les établissements ne voudraient pas porter la responsabilité.

Mais on ne trouve pas dans la littérature de réel débat sur la question.

D'où une interrogation légitime : y-a-t-il un sens à aborder la question du sens dans l'enseignement supérieur ? Ou pour la formuler de façon négative : y-aurait-il un sens à ne pas l'aborder ?

Les premières pistes qui viennent à l'esprit pour soutenir le besoin de l'aborder sont :

- Pour former l'étudiant en tant qu'Homme (vision philosophique traditionnelle, aux sources de la pédagogie), voire Homme de son temps confronté à la complexité du monde (post-modernité) ;
- Pour mieux former l'étudiant en tant que Professionnel (rôle du sens dans l'entreprise) ;
- Pour tout simplement mieux former, c'est-à-dire améliorer l'efficacité pédagogique.

Nous explorerons ces pistes au cours de ce travail, ainsi qu'une réflexion sur le moyen d'aborder ces questions.

2.2. Pertinence personnelle

Pourquoi parler de moi ici ? Je vois au moins trois raisons :

- 1. Nous allons parler de formation, et donc il est important de comprendre le triangle apprenant – savoir – professeur ; comme ce sont des expériences que j'ai vécues, j'aborde ainsi le sommet 'professeur' pour l'une, apprenant pour l'autre ;
- 2. J'effectue ce travail dans le cadre d'un cursus en sciences de l'éducation dans un esprit de praticien-chercheur, où le chercheur lui-même évolue du fait de son travail de recherche. Cette évolution concerne ma relation au sens et ma relation à la relation étudiants-sens, et elle fait partie intégrale de mon travail de Master ;
- 3. J'aborde la question de sens, la compréhension de ma propre construction sur ce sujet permettra de mieux cerner la raison de certaines directions et les angles morts de mon travail.

Ces deux dernières raisons sont bien explicitées par Josso : « Je cherchais depuis longtemps à montrer qu'il était possible et utile d'intégrer la subjectivité du chercheur au travail de recherche, parce que cette intégration permet de mettre en évidence les présupposés de toute recherche, ses contextes de signification et donne prise au lecteur pour discuter les savoirs produits. Au-delà de cette transparence, le chercheur lui-même y trouve matière à réflexion critique sur ses référentiels, sa façon de les mettre en œuvre dans une méthodologie, de les situer par rapport à d'autres. Je considère, aujourd'hui, que le travail sur sa propre épistémologie constitue l'un des aspects indispensables d'une formation intellectuelle qui inclut non seulement les outils méthodologiques et les contenus d'une discipline mais encore le travail sur l'activité intellectuelle de l'apprenant. » (Josso, 1991, p. 159)

Note : Une question se pose à ce stade : il aurait été classique d'écrire ce mémoire à la première personne du pluriel, mais une tension se pose lorsque je me place non pas dans

une position positiviste et quantitative mais dans une position subjective de l'analyse qualitative, et en tant que praticien-chercheur, très impliqué par les terrains d'expérience retenus. Cette tension est augmentée par le fait que le thème du sens met le sujet au cœur du questionnement. J'ai aussi fait le choix d'écrire ce mémoire à la première personne du singulier, pour mettre en avant l'importance de la subjectivité du praticien-chercheur dans ce travail. Le cadre théorique et le cadre pratique utiliseront cependant la première personne du pluriel, du fait d'une posture d'écriture plus neutre dans ces parties ; ainsi que les analyses phénoménologiques et herméneutiques, pour incarner une certaine distance prise avec les données.

Aussi, je vais me lancer, en toute subjectivité.

2.2.1. Premiers pas

Mes jeunes années, jusqu'à environ 23 ans, ont été des années d'acquisition de savoir tirées par un sens 'social' posé par mon milieu – « Faire de bonnes études pour trouver un bon métier ». L'objectif était clair, la question de sens ne se posait pas, et j'avais tranquillement. Esprit curieux, je creusais en parallèle des sujets peu abordés dans le cadre où je me trouvais : ouverture conceptuelle (philosophie, religions, sciences cognitives, épistémologie) ; ouverture vers l'unité corps-esprit (tentatives par le yoga, la sophrologie) ; ouverture éthique (avec l'affirmation de deux valeurs fortes à 16 ans, formulées à l'époque de la sorte : « gentillesse et vérité »). Je sors de ces jeunes années avec un diplôme d'ingénieur, une aptitude à raisonner sur des systèmes complexes, une bonne culture scientifique et une grande volonté de découvrir le monde. Pourquoi...je ne saurais dire à l'époque.

S'en suivirent dix années de vie bien remplie, par le monde du travail et la constitution d'une famille. Dix années tournées vers l'action, avec très peu de temps pour penser, pour prendre du recul. Dix années marquées par de belles créations : un couple, trois enfants, une entreprise, des relations humaines, et parallèlement un retour réflexif sur le sens et la relation à soi très faible.

Au niveau professionnel, je découvris le travail en équipe, puis l'animation d'équipe. Je découvris la littérature classique du management, en particulier les approches de l'organisation apprenante et de la pensée systémique (Peter Senge). Ce fut l'incarnation de la phrase de Saint-Exupéry : « La grandeur d'un métier est peut-être avant tout d'unir les hommes; il n'est qu'un luxe véritable, c'est celui des relations humaines. » (Saint-Exupéry, 1972, p. 42).

Mais progressivement une sensation de malaise, quant au sens de mon action, émergeait. Un questionnement personnel s'imposait, sur le 'pourquoi', le 'est-ce vraiment cela qui est important', et que je trouvais finalement naturel et sain. En même temps mon environnement (familial, social, professionnel, informationnel via les médias) ne valorisait pas ces questionnements, voire le considérait de façon fataliste (avec les phrases classiques « tu as tout pour être heureux », « il y a beaucoup de gens plus malheureux que moi », « quand on est courageux on ne se plaint pas »).

En synthèse, une décade où j'étais 'responsable de ma vie' car m'étant autonomisé par rapport à mes parents, où j'ai créé et co-créé, où j'ai beaucoup appris sur les organisations humaines (couple, famille, entreprise, école...), et où j'avais une propension à regarder ma vie avec une (petite) pointe recul.

Cette sensation de malaise, un heureux hasard de la vie, et une confiance dans le changement, m'amènèrent à un changement de vie profond : je change d'activité professionnelle (passant de la sphère économique à l'enseignement supérieur) ; nous changeons de pays avec ma famille ; je décide de passer plus de temps sur les sujets que je considère à ce moment comme importants (et j'en vois deux à cette époque : ma famille et la question du bonheur).

J'ai débuté ce questionnement par une phase d'apprentissage sur plusieurs axes : lectures en psychologie, neurosciences, philosophie, spiritualités ; pratiques de la méditation et du yoga ; pratique régulière du sport et meilleure alimentation. Ma question du bonheur se transformait progressivement en une question plus existentielle et en un début de confiance dans le cheminement en cours. La question devenait celle du sens de ma présence, de mon action. Je la découvrais comme un sujet d'étude à part entière, vu sous de nombreux angles, mais rarement sous plusieurs angles à la fois. Je ressentais

profondément que la connaissance sur ce sujet pouvait encore progresser au 21^{ème} siècle, que « tout n'avait pas été dit ». Je prenais conscience de l'importance du corps dans ce questionnement, je débutais un travail en ce sens, mais je percevais le corps comme la machine qui m'hébergeait, et dont toute exploration prenait la forme d'un développement de la force et de la souplesse.

2.2.2. Rencontre avec la somato-psychopédagogie

Un des hasards de la vie m'a fait rencontrer Danis Bois, et j'ai découvert la somato-psychopédagogie. En un mot, que j'étais mon corps, que je pouvais porter mon attention sur des sensations internes, que je pouvais éduquer cette perception interne, et qu'alors une pièce essentielle du puzzle bonheur-sens apparaissait. Le questionnement prenait une dimension nouvelle par ce nouvel outil – un peu comme l'astronomie prend une dimension nouvelle avec le télescope.

Ce travail me permit de mettre en pratique plusieurs expériences fondatrices : relation à mon corps et à l'unité, via la perception sensible ; nouveaux modes (ou plutôt approche formalisée de modes jusqu'alors entraperçus) de connaissance et de choix ; goût de ces moments de justesse, et capacité de reproductibilité de ces moments de valeur ; plaisir de voir un chemin juste commencé et de se savoir y avancer.

L'impact sur ma démarche de sens fut fondamental :

- C'était pour moi le lien qui unifiait mes savoirs et expériences du moment ;
- J'avais mes premiers éléments de réponses vrais, car expérimentés et pas seulement raisonnés : je pouvais parler de façon incarnée de sujets tels que la relation au corps, l'amour, la créativité, l'émergence, la spiritualité, ... le sens ;
- Je savais les pistes que je pouvais creuser à court terme, comme par exemple la pratique de l'introspection, du mouvement, du yoga et aussi la philosophie, la pédagogie, l'anatomie, mais tous ancrés dans la perception de l'expérience.

Et ce changement eut naturellement un impact sur ma vie, sous ses aspects personnels, familiaux, sociaux et professionnels :

- Pour la première fois, un sens unitaire se dégageait de mes actions, intégrant corps et esprit via la perception ;
- Le choix / la décision devenait donc à la fois plus clair (même si les zones d'ombres restent nombreuses) et plus riche, inattendu ;
- La confiance et l'émergence prenaient des places plus importantes.

En éclairant le sens, le chemin devient plus important que le sens. Le sens s'y dissout.

2.2.3. Une époque d'intégration

Ces dernières années ont donc vu se mettre en place chez moi une vie plus intégrée, mon cheminement personnel s'articulant naturellement avec l'évolution de ma pratique professionnelle (voir le paragraphe suivant) et la décision de reprendre des études en psychopédagogie.

C'est progressivement une nouvelle manière d'être-à-soi et d'être-au-monde qui irrigue, parfois maladroitement, mon parcours. Et qui a irrigué ce travail, qui lui-même, a nourri de façon riche ce parcours. Ce travail est donc une pierre posée sur mon chemin, symbolisant et formalisant une étape importante de ma vie.

2.3. Pertinence professionnelle

Mon activité professionnelle a toujours placé l'Homme au cœur de mon action, et ce dans des domaines où d'autres priorités peuvent exister (monde de l'entreprise et monde de la formation supérieure scientifique) :

- Dans le monde de l'entreprise en tant que manager inspiré par les approches d'entreprise apprenante et les approches du management basées sur les relations humaines ;

- Dans le monde de l'enseignement supérieur, par le développement de pédagogies innovantes basées sur le développement de la personne, l'expérience, le travail réflexif et le questionnement du sens.

Ce chemin s'est traduit depuis quelques années par plusieurs créations d'activités pédagogiques dans le cursus d'ingénieur où j'interviens. Tout d'abord en dernière année de cursus ingénieur, où avec un collègue professeur et un thérapeute, nous avons créé le cours « Comportement & Relations Humaines » afin de poser quelques graines et de donner quelques outils qui nous paraissaient indispensables pour de futurs professionnels de haut niveau (en termes de connaissance personnelle, de prise en compte du ressenti, d'explicitation des problématiques et des dynamiques de changement, de pensée systémique....).

A mesure que cette expérience riche et pertinente gagnait en maturité, j'étais toujours plus concerné, touché, par les interrogations des étudiants que je rencontrais. Sans vouloir en caricaturer la grande richesse et la diversité, je pourrais en résumer un axe fort par la tension qu'ils ressentent, sans se sentir autorisés à l'affronter, entre :

- La vie professionnelle qui leur est proposée, vers laquelle ils se dirigent sans réel choix depuis leur 16 ans, et présentée comme une 'voie royale' ;
- Un appel intérieur vers un monde plus harmonieux : sensibilité au développement durable, à l'écologie, au don, à l'expression artistique... ;
- Un mode de vie personnel tiraillé entre la société de consommation et un attrait de valeurs plus profondes.

Tension que je formulerais par « je vais être ingénieur et travailler dans un système où l'argent est roi, je voudrais un monde plus juste et plus harmonieux, j'ai des Nike aux pieds – mais tout cela n'a rien à voir, mon choix est limité et je ne peux pas changer le monde ».

Je me sentais ainsi concerné, comme un certain nombre d'enseignants à l'Université, par les questions suivantes :

- Dans une société de la liberté et de l'individualisme, où il ne s'agit plus de dire à l'individu ce qu'il doit faire, comment aider nos étudiants à exprimer leur potentiel

et développer leur motivation ? Une sous-question étant : le rapport au sens est-il un des facteurs de cette motivation ?

- Parmi les outils dont nous devons doter nos étudiants pour vivre dans – voire affronter - le monde moderne, les aspects de savoir-être et de maîtrises de concepts transverses (créativité, changement, apprendre à apprendre...) sont de plus en plus importants. Comment aborder de façon pertinente ces sujets, très différents des matières traditionnelles ? Avec à nouveau une sous-question liée au sens : la question du sens est-elle à aborder dans ce cadre, en tant qu'outils ou terreau de développement de ces outils ?

Nous avons donc essayé de répondre à ce questionnement avec deux collègues en créant le cours électif 'Technologie, Société & Sens'. La première de ce cours servira de terrain de recueil de données pour ce travail. Elle sera décrite plus en avant.

La création de ce cours, et les deux années où il a été donné, a coïncidé avec les deux années de mon master en psychopédagogie, les deux s'enrichissant mutuellement. De plus, ce cours a été une expérience pédagogique perçue comme très riche par les enseignants et les étudiants, par le niveau de profondeur atteint, la fluidité des échanges, la créativité d'une prise de parole inhabituelle. Mon étonnement – bien que connaissant bien ce public d'étudiants – par l'intérêt manifesté, la compréhension du mode de fonctionnement dans l'émergence, et la vitesse d'assimilation de nouveaux modes de réflexion, ne pouvait que me pousser à aller plus loin dans cette direction.

Ainsi la question de recherche de ce mémoire est donc au cœur d'une problématique professionnelle au niveau de mes pratiques, au niveau de mon établissement et au niveau plus général de l'enseignement supérieur. J'espère, qu'en plus de ce qu'il m'aura apporté en tant que construction et formalisation d'une pensée, il pourra être utile à certains de mes collègues se posant des questions analogues.

2.4. Pertinence scientifique

Le sujet « sens & formation » est un sujet à la croisée des chemins.

Ainsi on trouve en philosophie une réflexion riche sur le sens et l'éveil au sens pour l'homme. C'est ici une réflexion soit théorique, soit qui s'intéresse au cheminement personnel de l'Homme, soit encore au rôle du maître. L'aspect du sens dans la formation n'y est pas abordé.

La psychologie s'est aussi penchée sur la transformation de la personne et sa relation à la question de sens. On retrouve cette question par exemple dans la psychologie humaniste. Mais l'objectif premier est plus en termes de thérapie que de formation.

La psychopédagogie se penche de façon plus naturelle sur le sujet. Ainsi Honoré parle de formation existentielle et la mouvance de l'apprenance (Carré, Bandura) souligne l'importance de la motivation – et donc du sens que l'on donne à son apprentissage – dans l'acte d'apprendre.

En psychopédagogie perceptive, le sens est au cœur des débats et des formations. Mais il n'avait pas encore fait l'objet de projet de recherche interrogeant le lien sens et formation.

Ce sujet est vaste et couvre sur une dimension la question de sens de l'institution, de sens pour l'enseignant et de sens pour l'étudiant ; sur une autre dimension les mêmes questions suivant les âges des étudiants et le type d'études.

A la croisée de ces nombreux chemins, le thème du sens et de l'enseignement supérieur est peu abordé. Du fait de mon expérience, j'ai donc choisi de traiter une zone peu explorée :

- La question du sens pour l'étudiant, et plus particulièrement à travers des activités pédagogiques où le sens est abordé de façon explicite ;
- Et ce dans le contexte de l'enseignement supérieur.

Les questions qui se présentent alors sont :

- Le rapport au sens est-il éduicable ?
- Si oui, quel est l'impact sur le sujet apprenant (en tant que sujet, en tant que futur professionnel, en tant qu'apprenant) ?
- Comment éduquer ce rapport ?

2.5. Vers la formulation finale de la question de recherche

Dans ce contexte, mon interrogation sur sens et formation s'est incarnée dans ce Master sous la forme suivante : « Pour quoi et comment aborder la question du sens dans un contexte de formation supérieure ? »

'Pour quoi' plutôt que pourquoi, car je vais chercher à explorer l'impact de l'évocation du sens, et non pas une raison à priori.

'Dans un contexte de formation supérieure', car je vais explorer deux terrains d'expérience dans ce cadre, et malgré des pistes de généralisations possibles, l'objectif de ce travail n'est pas de conclure sur une question aussi large.

Mon interrogation se décompose en deux sous-questions :

Pour quoi, aborder la question de sens dans les études supérieures ?

- Dans quelle mesure une formation évoquant le rapport au sens chez l'étudiant modifie sa relation au monde, à son cursus et à son projet de vie/projet professionnel ?

Comment aborder cette question ?

- Quel est l'impact de deux approches pour développer ce rapport au sens, l'une principalement cognitive, l'autre intégrant le rapport au corps et au sensible ?

2.6. Objectifs de la recherche

Dans ce cadre, mes objectifs de recherche seront :

1. Penser la question de sens en lien avec mes dynamiques de formation du moment

2. Dégager un enseignement de mes cours expérimentaux en Ecole d'Ingénieur et de mon expérience dans le cursus de psychopédagogie perceptive autour de la question du sens, sur deux axes principaux :

- 2.1. Recenser les retentissements/impacts chez l'étudiant de sa fréquentation d'un cours évoquant la question du sens ;
- 2.2. Dégager, dans les dispositifs pédagogiques en cursus ingénieur et en psychopédagogie perceptive, ce qui alimente le rapport au sens des participants.

Mon étude prend un sens supplémentaire dans une perspective à plus long terme, qui serait de formuler des propositions pour une approche du sens plus générale en enseignement supérieur.

3. Cadre et fondements théoriques

3.1. Mais qu'est-ce que le sens ?

3.1.1. Note liminaire

Je vais chercher dans cette partie à réaliser un éclairage de la question sous diverses facettes. Cet éclairage sera pluri-disciplinaire et traversera l'histoire. Il s'agira donc d'éviter un risque de juxtaposition sans sens de concepts, voire un mélange de notions. En même temps, cette approche me semble justifiée par le caractère complexe du sujet (au sens de la théorie de la complexité), et par l'intérêt que présentent les liens possibles entre champs disciplinaires traditionnellement séparés.

Etant donné l'ampleur des points de vue pluriels que je vais explorer, je ne pourrai donc pas les approfondir individuellement. Je prends le risque des faiblesses de ce choix, pour essayer d'en faire émerger la richesse des liens.

3.1.2. Première définition

Commençons par poser le large spectre dans lequel le mot sens peut-être employé (Encyclopedia Universalis - 2006) : faculté d'éprouver le monde par les sensations ; un des cinq sens traditionnels (goût, odorat, ouïe, vue, toucher) ; connaissance ; manière de comprendre, de juger ; opinion, avis (à mon sens, ce n'est pas juste) ; raison d'une chose, signification ; acception, signifié, sémantique d'un mot ; raison d'être (la vie a-t-elle un sens) ; direction, orientation ; mouvement orienté ; orientation d'une activité, d'une action ; côté d'une chose ; (au pluriel) sensualité, sexualité.

Afin de structurer quelque peu cet éventail de sens, dans la continuité de nombreux auteurs (tels Varillon, Develay, ...), nous distinguerons trois acceptions du mot sens

- Sens : signification – j’explique, je comprends le monde ;
- Sens : orientation, direction, élan d’action – je vais vers ;
- Sens : sensation, implication, perception – je ressens du sens.

Develay les formule ainsi : « Les organes des sens nous permettent de nous construire des sensations au sujet des objets qui nous entourent. Un homme de bon sens est un individu qui a la capacité de juger sereinement, sans passion. Le sens d’une droite correspond à la direction vers laquelle elle se dirige » (Develay, 2004, p. 91).

3.1.3. *Les questions existentielles*

Dans une première approche, nous pouvons définir « la question du sens » comme un ensemble de questions existentielles qui habitent l’homme depuis toujours. Elles interrogent les sens en direct : ‘Quel est le sens de la vie humaine ?’, ‘Quel est le destin d’un être humain au sein de ce but ?’, ou encore par des questionnements sur la mort – sens de la vie en tant que finie, non-éternelle - ou sur la banalité de la vie quotidienne, l’ennui – question du sens d’une vie vide, automatique, absurde.

Un des fondements de ces questions est la finitude de la vie humaine, et donc le fait que le temps nous soit compté, que l’on doit réfléchir à ce que l’on va faire de sa vie.

Ces sujets ont été abordés par la philosophie et la religion, chacune avec son angle de vue : « En d’autres termes, si les religions se définissent elles-mêmes comme des ‘doctrines du salut’ par un autre, grâce à Dieu, on pourrait définir les grandes philosophies comme des doctrines du salut par soi-même, sans l’aide de Dieu » (Ferry, 2006, p. 20).

Ainsi, pour prendre le questionnement du sens selon le mode philosophique, on peut utiliser le découpage proposé par Ferry qui pose que les « trois dimensions de la philosophie [sont] l’intelligence de ce qui est (théorie), la soif de justice (éthique) et la quête du salut (sagesse) » (Ferry, 2006, p. 27). Appliquées au sens, on en extrait trois

questions : Qu'est-ce que le sens ? Comment vivre une vie ayant un sens ? Quel est le sens de la vie ? Voire quel est le sens de ma vie, c'est-à-dire celle que je ressens, que je vis ?

3.2. Sens et société post-moderne

La question du sens, tout en conservant ses racines dans la formulation antique, se pose d'une façon particulière aujourd'hui, dans un monde où les repères externes (religions, grandes idéologies) s'affaiblissent, où le bien-être matériel n'a jamais été aussi grand, où l'homme s'éloigne de ses instincts, où la technique et l'utilité prennent une place croissante dans la société. Reprenons ces points un à un.

Le déclin des religions, puis la fin des grandes idéologies, a créé un vide dans le rapport au sens. Ferry écrit : « C'est ce rapport au sens, de l'histoire mondiale comme de la vie personnelle, qui s'est évanoui sans que rien ne vienne le remplacer sur le terrain. » (Ferry, 1996, p. 19).

Le bien-être matériel relatif, au moins dans nos sociétés occidentales, permet à une grande majorité de satisfaire les besoins inférieurs de la pyramide de Maslow, mettant ainsi en relief les besoins d'auto-réalisation, affirmation de soi par soi-même et en soi-même (Maslow, 2004).

En parallèle, une vie moderne basée sur la technologie, des changements sociétaux rapides, l'éloignement de la nature et la diminution des transmissions intergénérationnelles coupent l'homme d'instincts séculaires sur lesquels il pouvait baser le sens de sa vie. Déjà vers la fin des années 60 le psychiatre existentialiste Victor E. Frankl en ressentait les prémises : « A présent, les instincts ne disent plus à l'individu ce qu'il doit faire, ni les traditions ne peuvent guider vers ce qu'il devrait faire ; bientôt il ne saura même plus ce qu'il veut vraiment faire et sera dirigé par ce que d'autres personnes lui diront de faire, cédant ainsi complètement au conformisme. » (Frankl, 1967).

Cette perte de repère se combine avec un monde où l'utilité prime, où l'homme devient un moyen au service de l'argent, du pouvoir, de la technique. Ce « monde de la technique » comme le disait Heidegger, où nous passons de la science moderne des Lumières, visant à « dominer la nature ou la société pour être plus libre et plus heureux ... [à la technique contemporaine visant à] maîtriser pour maîtriser, dominer pour dominer. Pourquoi ? Pour rien justement, ou plutôt parce qu'il est tout simplement impossible de faire autrement étant donné la nature de société de part en part animée par la compétition, par l'obligation absolue de progresser ou périr » (Ferry, 2006, p. 243). Un monde où il s'agit plus de faire que d'être : « L'un des traits les plus singuliers de notre univers sécularisé est que nous y existons en permanence sur le mode du projet [...] A l'intérieur de ces desseins [...] nos actions prennent donc un sens : elles sont tout à la fois orientées dans une certaine direction et animées d'intentions qui leur confèrent, à nos yeux comme à ceux des autres, une certaine signification. Pourtant, la question du sens de ces projets qui donnent du sens nous échappe. Dans la vie quotidienne, nous savons sans doute, à chaque instant ou presque, pourquoi il nous faut accomplir telle ou telle tâche « utile », mais l'utilité de cette utilité demeure le plus souvent, lorsqu'il nous arrive d'y réfléchir, opaque et douteuse. » (Ferry, 1996, p. 15).

On retrouve ici le paradoxe de la quotidienneté posé par Heidegger et les existentialistes : lorsque nous sommes, sans y penser, dans une chaîne d'action nous « fonctionnons » bien : tout, en somme, tourne bien. Mais il arrive parfois qu'un ennui nous saisisse, qui confine à « l'angoisse » (que l'on retrouve chez Heidegger ou Kierkegaard) ou à la « nausée » chez Sartre. Cette angoisse, loin d'être un simple négatif, constitue l'ouverture de l'existence à ses propres possibilités, comme l'écrit Kierkegaard dans le Concept d'angoisse : « L'homme formé par l'angoisse l'est par le possible. [...] C'est pourquoi le possible est la plus lourde des catégories. [...] Prenez l'élève du possible, mettez-le au milieu des landes du Jütland où il ne se passe rien, où le plus grand événement est l'envol d'un coq de bruyère ; sa vie y sera plus pleine, plus exacte, plus riche d'expérience que celle de l'homme applaudi sur la scène de l'histoire, mais que n'a point formé le possible ».

La situation post-moderne dans le rapport au sens pourrait donc se résumer par :

- Des questions de sens qui touchent de plus en plus d'individus, car ils ont comblé leurs besoins de base ;
- Un affaiblissement parallèle des réponses traditionnelles extérieures à la personne (religion, grandes idéologies) ;
- Une société réflexive, qui valorise la liberté et le 'penser par soi-même', et paradoxalement qui privilégie le faire sur l'être.

Une fois mis l'accent sur l'affaiblissement des réponses 'externes' à la question du sens et sur le rôle croissant d'une pensée réflexive, la question suivante se pose : le sujet n'est-il pas au cœur de la question de sens ?

3.3. Sens et rapport à soi

3.3.1. D'un sens donné par la connaissance au sens qui émerge du sujet

La question du sens se trouve ainsi rapidement reliée à la question du sujet. Qui réfléchit sur le sens ? L'Homme. L'Homme est capable, en tant que sujet, de penser le sens. Mais quel sens ? Un sens préexistant, externe, que l'homme peut comprendre ou apprendre ? Ou un sens qui serait une construction du sujet, voire une émergence du sujet en construction ?

On peut noter ici deux chemins philosophiques bien décrits par Foucault : « le thème de la philosophie (comment avoir accès à la vérité ?) et la question de la spiritualité (quelles sont les transformations dans l'être même du sujet qui sont nécessaires pour avoir accès à la vérité ?) » (Foucault, 2001, p. 18). Ces chemins n'étaient pas séparés dans l'Antiquité, comme on le retrouve chez Socrate avec l'importance du « souci de soi » dans Alcibiade. La rupture arrive avec Descartes, à ce « moment cartésien...moment où, sans qu'on lui demande rien d'autre, sans que son être de sujet ait à être modifié ou altéré pour autant, le philosophe ... est capable de reconnaître, en lui-même et par ses seuls actes de connaissance, la vérité et peut avoir accès à elle » (Foucault, 2001, p. 19). Ainsi, ce

'moment cartésien' fut une longue parenthèse où le sens a été séparé du sujet, et est devenu un objet de connaissance externe à l'être. Mais on retrouvera l'importance du sujet et de sa construction pour accéder à la vérité à la suite de Descartes, entre autre chez des penseurs tels que Spinoza, Hegel, Husserl et Heidegger. Le sens peut être alors vu comme une production d'un sujet qui se transforme, se construit ; Heidegger affirme dans cet esprit que c'est la conduite authentique de l'individu qui donnera un sens à l'existence, en exerçant son pouvoir-être, pouvoir de donner du sens.

Nous nous trouvons face à une démarche de sens, d'affirmation de l'être, qui demande un effort, une volonté, du courage, comme le pose Tillich : « Le courage d'être est l'acte éthique par lequel l'être humain affirme son propre être en dépit des éléments de son existence qui sont en lutte avec son affirmation de soi essentielle » (Tillich, 1967, p.4).

3.3.2. *Sens & rapport à soi : les outils du sens qui émerge du sujet*

Nous nous trouvons face à une vision du sens qui émerge du sujet en relation au monde. Se pose alors la question de la connaissance du sujet par lui-même, du mode d'entrée en relation du sujet avec lui-même, du rapport à soi.

L'approche par la phénoménologie prend comme point de départ la relation entre un moi et le monde grâce à l'activité perceptive. Cette philosophie de l'expérience se rapproche de la démarche scientifique en posant que « la théorie philosophique requiert pour justifier son élaboration l'exposition première à une expérience qui ne soit pas elle-même théorie » (Berthoz et Petit, 2006, p20). Il s'agit donc de développer des outils permettant d'affiner ces perceptions et les états qui les favorisent.

Comment développer 'ces techniques du soi', pour reprendre une expression de Foucault, pour se connaître, entrer en rapport avec soi-même, se transformer, et ainsi donner du sens ? Parmi les nombreux auteurs qui ont abordé ces sujets, nous allons retenir quelques éclairages qui nous semblent pertinents pour notre problématique, autour de la notion d'expérience du soi porteuse de sens :

- Par l'expérience de la conscience (ascèse romaine, philosophies orientales) ;
- Par l'expérience sensible-poétique (Barbier) ;
- Par l'expérience de l'intuition, l'unité, la profondeur (Csikzentmihalyi, Senge) ;
- Par l'intégration du corps (Varela, Gendlin, Bois).

Il est à noter que chacune de ces dimensions intègre plus ou moins les autres, mais néanmoins leurs fondements peuvent être distingués selon cette classification.

Une première « technique du soi » est la maîtrise de la conscience, que l'on retrouve dans les règles de l'ascèse antique, telles que les posent Foucault : « Dans l'ascèse philosophique, dans l'ascèse de la pratique de soi à l'époque dont je vous parle [période hellénistique et romaine], il s'agit de se rejoindre soi-même comme fin et objet d'une technique de vie, d'un art de vivre » (Foucault, 2001, p. 317). On trouve dans ces règles l'écoute (et son compagnon le silence) ; l'attitude physique ; l'attention. Ces techniques du soi se rapprochent des pratiques de méditation des philosophies orientales, ou des Exercices spirituels d'Ignace de Loyola.

Autre approche que celle de l'expérience sensible, proposée aujourd'hui par Barbier en sciences de l'éducation. Notre raison sensible (le monde des images et du symbole, des arts et de la poésie) nous donne accès au sens qui n'est pas toujours produit par la réflexion. Et il introduit alors l'Ecoute Sensible en disant que c'est une modalité non-réflexive de relation au monde qui doit être prise en compte dans l'apprentissage. Pour lui, « la sensibilité est à distinguer de l'émotion, de la passion et du sentiment. On peut la définir très brièvement par 'ce qui fait sens par tous les sens'. Le sens comme univers de significations existentiellement incarné et non susceptible d'une explication, mais seulement d'une compréhension multiréférentielle et transdisciplinaire à partir d'une implication personnelle » (Article de René Barbier « Le formateur d'adultes comme homme à venir » in Groupe 21, 2000). Il est important de noter ici la référence à un sens qui se donne au sujet selon une modalité non-réflexive.

C'est une approche qui est dans la lignée de Schopenhauer, qui marque sa différence avec une philosophie plus 'cérébrale' : « Il y a une différence essentielle entre la méthode de Kant et celle que je suis ; Kant part de la connaissance médiate et réfléchie ; moi, au

contraire, je pars de la connaissance immédiate et intuitive. [...] Tout ce monde intuitif qui nous entoure, si multiple de formes, si riche de significations, Kant saute par-dessus et il s'en tient aux formes de pensées abstraites. » (Schopenhauer, 1819, Appendice). On peut noter dans cet esprit des formes d'accès au sens via le vécu d'un moment rare, d'une profondeur hors du commun, de rapports à soi. Cette thèse est développée de nos jours en psychologie par Csikzentmihalyi, qui parle d'expérience optimale : « ces rares occasions [où] nous éprouvons un enchantement profond longtemps vénéré qui devient une référence, un modèle indiquant ce que notre vie devrait être » (Csikzentmihalyi, 2004, p. 17) ; ou encore dans le domaine des sciences des organisations par Peter Senge qui parle, sous l'appellation de 'presence', d'expérience d'où émerge un futur possible : « We first thought of presence as being fully conscious and aware in the present moment. Then we began to appreciate presence as a deep listening, of being open beyond one's preconceptions and historical ways of making sense. We came to see the importance of letting go of old identities and the need to control [...]. Ultimately, we came to see all these aspects of presence as leading to a state of "letting come" of consciously participating in a larger field of change. When this happens, the field shifts, and the forces shaping a situation can move from re-creating the past to manifesting or realizing an emerging future. » (Senge, 2004, p.13).

Enfin, une dernière famille des techniques du soi qui permettent l'émergence du sens met en avant l'importance du corps, à travers le complexe corps-émotions-esprit. Varela, dans sa théorie de l'enaction, pose que la « cognition n'est pas affaire de représentation mais d'actions incarnées » (Varela, 1996, p. 36), et que dans ce contexte, « le sage (ou le vertueux) est celui qui sait ce qu'est le bien et qui le fait spontanément » (ibid., p.17). Ainsi le sens émerge chez le sage par une liaison cognition-corps. Nous retrouvons la notion d'un « sens corporel » d'où émerge la signification chez Gendlin, dans le champ de la psychologie. Il explique que la technique du focusing « permet non seulement de prendre conscience de ses sentiments, mais de repérer, à l'intérieur de soi, l'endroit où se forme le sens corporel d'abord vague et imprécis d'un problème. Ce sens corporel renferme la signification globale du problème » (Gendlin, 2006, p. 157). Nous retrouverons en psychopédagogie perceptive chez Bois (partie suivante) la notion de corps sensible, en relation duquel un sens se donne.

L'expérience de soi est ainsi au cœur d'approches d'émergence du sens chez l'individu. Or, comme le note Francisco Varela « la capacité d'un sujet à explorer son expérience n'est pas spontanée. C'est une habileté qu'il faut cultiver, c'est un véritable métier qui demande un entraînement et un apprentissage. Il n'est pas donné aux êtres humains d'être spontanément des experts de leurs propres expériences. » (Varela cité par Leão, 2002, p. 185).

C'est une des spécificités de la somato-psychopédagogie que de cultiver cette perception de soi et d'en tirer du sens. Etant donnée l'importance que cette approche revêt dans ce travail, nous en avons fait une partie autonome, qui suit.

3.3.3. Enrichissement perceptif, rapport à soi et sens : apports de la somato-psychopédagogie

Bois définit la somato-psychopédagogie comme proposant « des modalités d'accompagnement des personnes ou des groupes qui recrutent des cadres d'expérience centrés sur le rapport au corps et au mouvement, avec le projet de favoriser l'enrichissement de la dimension perceptive, mais aussi cognitive et comportementale des interactions que la personne déploie avec elle-même, avec les autres et avec le monde qui l'entoure. » (Bois, 2007, p. 15)

Le processus de transformation est explicité par Bois dans sa spirale processuelle du rapport au sensible. Par un enrichissement perceptif éducatif, l'homme fait l'expérience du sensible selon cinq étapes : chaleur, profondeur, globalité, présence à soi et sentiment d'exister. Le sens (au sens je ressens, je comprends, je vais vers) de son existence se dévoile progressivement.

Rapport au sensible et sens

Cet enrichissement perceptif concerne le sensible – on trouve ici une nouveauté fondamentale par rapport à la phénoménologie. Comme le pose Bois : « Si la phénoménologie explore le lien charnel entre le corps et le monde, la dimension du sensible explore, quant à elle, le lien vivant entre un sujet et son propre corps. » (ibid, 264). Ainsi la relation au corps offre accès à une information interne qui peut être saisie de manière intelligible par la personne qui en fait l'expérience.

Le sensible peut être défini comme « un mode de préhension de soi-même et du monde global et immédiat, qui obéit à des lois, à des règles et à une cohérence spécifiques, permettant l'accès à l'intelligibilité de l'univers des sensations corporelles » (ibid, p. 334). En suivant la méthode proposée, l'individu développe une capacité de présence à soi et un sentiment d'exister.

La présence à soi, que Bois définit comme « dire l'auto-révélation et l'auto-crédation de soi à partir de l'éprouvé corporel. Comprendre quelque chose, c'est bien sûr apporter une attention soutenue à cette chose, reconnaître un phénomène (au sens phénoménologique), mais surtout *éprouver* une expérience afin de se la représenter au mieux pour l'introduire dans sa manière de vivre. Finalement, c'est aboutir à un 'sentiment de formation', à travers lequel on se découvre chemin faisant, dans son itinéraire professionnel et de vie. » (ibid, p. 328)

Le sentiment d'exister, « ce sentiment [qui] désigne ainsi une vue intérieure par laquelle l'étudiant aperçoit ce qui se passe en lui-même. Le terme « exister », qui lui est associé, traduit une forte validation de soi au cœur de l'expérience. Le sujet ne fait pas seulement l'expérience, il se vit se percevant lui-même dans l'expérience. En découvrant ce sentiment d'exister, l'étudiant accède à une nouvelle connaissance de lui-même, mais aussi à des possibilités infinies de manières d'être à soi, qui apparaissent comme étant universelles dès lors que la singularité est appréhendée comme exemplaire d'un possible. » (ibid, p. 329)

On retrouve ici deux points saillants de cette approche qui l'ancre dans notre question de recherche : le lien, existant dans la nature humaine, redécouvert, éduqué et explicité entre l'expérience corporelle et la production de sens ; le souci de proposer une méthode pour 'travailler' ce lien. La méthode proposée se base sur un équilibre entre un travail réflexif

(comme en philosophie, en psychologie humaniste) sur l'expérience et une proposition d'un cadre d'expérience qui favorise une plongée dans le sensible et l'émergence du sens.

Un cadre d'expérience pour accéder au sens via le sensible

Ce cadre d'expérience a été construit à partir de conditions que Bois appelle 'extraquotidiennes'. Elles sont « ainsi nommée par opposition à (ou en complément de) l'expérience puisée dans la vie quotidienne, cette dernière se caractérisant à la fois par son cadre habituel de déroulement et par une attitude naturelle envers cette expérience. » (ibid, p. 67). Par exemple, plutôt que d'utiliser un mouvement de tous les jours, rapide, avec un but à atteindre et peu de conscience du mouvement, la mise en situation extraquotidienne au niveau gestuel utilisera un mouvement lent, relâché, sans but fonctionnel, avec une attention portée tout au long du trajet. Ainsi, « l'extraquotidienneté place le sujet dans un rapport à son expérience qui le sort de l'expérience dite première, à propos de laquelle Bachelard mentionne qu'elle ne peut être productrice de connaissance. Elle installe des conditions productrices de nouveauté, d'une nouveauté qui ne relève plus de 'l'accident', de l'imprévisible, mais bien d'un choix, d'une série de contraintes installées dans ce but par le praticien-chercheur. En quelque sorte, la nouveauté formatrice est ainsi convoquée, voire 'provoquée' en ce qui concerne ses conditions d'émergence. » (ibid, 2005).

Bois distingue quatre modalités principales permettant de créer ces conditions extraquotidiennes :

- La pédagogie manuelle, où l'apposition des mains du thérapeute sur le patient, selon un protocole clairement défini, permet à ce dernier de prendre conscience de son corps et du 'mouvement interne' qui habite ce dernier. Bois résume cette expérience comme étant « toucher pour connaître, être touché pour se reconnaître » (ibid, p.99) ;
- La pédagogie gestuelle, qui permet une autonomisation de l'apprenant, lui permettant de vivre en mouvement la perception de son mouvement interne. « En termes simples, la dynamique de la découverte est ici : bouger pour se ressentir,

bouger pour s'apercevoir, bouger pour apprendre de son mouvement. » (ibid, p.100) ;

- L'introspection sensorielle, observation de la vie intérieure, mais définie ici en priorité comme perception des états de la matière du corps, observation ressentie avant d'être intellectuelle ;
- L'entretien verbal à médiation corporelle, mise en mots des expériences précédentes permettant de reconnaître, valoriser, extraire du sens a posteriori à (en complément au sens qui se donne durant) l'expérience.

Une fois ces modalités découvertes et reproductibles par l'étudiant, elles deviennent « des 'situations formatrices' au sens où, bien qu'elles soient connues des sujets, ceux-ci continuent à puiser dans ces rendez-vous de nouveaux apprentissages, de nouveaux vécus et de nouvelles compréhensions » (ibid, p.96).

Un concept important introduit par Bois dans cette démarche est la notion de 'connaissance par contraste'. Bois note que « tout nouvel état corporel lié au sensible, en même temps qu'il se révèle, met en lumière pour le sujet son état antérieur » (ibid, p. 330). Ainsi cette découverte par comparaison permet de réaliser un travail sur le passé, tisser des liens, extraire du sens. Parfois, plus qu'une découverte, ce sont les liens entre cette découverte et le passé de l'individu, entre cette découverte et le monde dans lequel il vit, qui sont porteurs de sens.

Nous pourrions conclure cette partie par un concept qui nous apparaît important pour saisir la pensée de Bois : la nature processuelle du devenir. Il est possible de voir l'évolution personnelle dirigée vers un idéal (dans les religions occidentales par exemple), tendant à devenir ce que l'on est (par exemple le focusing de Gendlin, ou pour reprendre le titre du livre de Bernadette Lamboy « Devenir ce que je suis »). Bois, de son côté, considère que devenir, c'est plutôt « être ce que je deviens ». C'est cette nature processuelle du devenir qui donne un éclairage différent à la question de sens, le sens étant ainsi compréhension du vécu d'un devenir en mouvement.

3.3.4. *Rapport à soi et rapport au monde et à l'autre*

Ce sens qui émerge d'un rapport au sujet n'est cependant pas uniquement tourné vers l'intérieur. Une fois posé l'importance du sujet, il est intéressant de lire les ouvertures vers le monde et les autres qui peuvent se présenter dans la question.

Tout d'abord, le sens peut être perçu comme à l'interface du sujet et du monde. Selon Dilthey, le sens s'élabore dans la relation qu'établit le sujet avec l'objet, dans le rapport dialectique entre soi et le monde extérieur. Dans ses propres mots : « Le concept de sens apparaît, avant tout, en relation avec le processus de compréhension. Il suppose la relation de quelque chose qui est extérieur, quelque chose qui est donné aux sens, à quelque chose qui est intérieur, duquel il est l'expression... » (Dilthey, 1962, p. 107). Morin pose quant à lui que le sens est une émergence de notre être posé dans le monde : « Le sens du sens se trouve dans l'idée d'émergence. Tout ce qui prend sens émerge à partir de notre être. Et, bien entendu, cela émerge parce que 'il y a une culture, parce qu'il y a un langage, et un esprit et un cerveau, parce qu'il y a une société. Dès lors, avec tout cela nous avons du sens. Il n'y a pas quelque chose comme « le sens » qui serait antérieur à ces données. » (Entretien avec Edgar Morin, in Groupe 21, 1999, p. 136).

Autre facette, la quête de soi peut passer par la rencontre de l'autre, comme le propose Arènes : « Aider les jeunes dans cette quête d'eux-mêmes à aller vers l'autre, plutôt que de chercher le plaisir... Dans cette quête d'eux-mêmes et de l'autre, peut-être tomberont-ils sur un Autre qu'ils n'ont pas cherché... Arriver à dire 'je' les ouvrira à l'altérité et les comblera de joie (Arènes, 2002, p. 240). Cette direction vers l'autre comme facteur de sens est aussi la thèse de Paul Ricoeur dans *Soi-même comme un autre* : le développement de l'estime de soi s'accompagne d'une spontanéité bienveillante envers soi et aussi envers chaque autre : « Toi aussi tu es capable de commencer quelque chose dans le monde, d'agir pour des raisons, de hiérarchiser tes préférences, d'estimer les buts de ton action, et, ce faisant, de t'estimer toi-même comme je m'estime moi-même. » (Ricoeur, 1990, p.226). L'estime de l'autre nous permet d'expérimenter que chaque personne est irremplaçable, et par transfert d'autrui sur nous-mêmes, du caractère irremplaçable de notre propre vie : « L'équivalence entre le 'toi aussi' et le 'comme moi-

même' repose sur une confiance qu'on peut tenir pour une extension de l'attestation en vertu de laquelle je crois que je peux et que je vau » (Ricoeur, 1990, p.226).

3.3.5. Conclusion

Nous avons ainsi vu que la question de sens est intimement liée au sujet, et à sa transformation. Que des chemins multiples ont été proposés. Que certaines pratiques développant le rapport à soi ont été formalisées. Se pose alors la question de la possibilité de former à / activer ces approches dans la formation supérieure traditionnelle.

3.4. Educabilité du rapport au sens

Ainsi, l'acte de donner du sens peut être vu une capacité de l'Être humain, et le rapport du sujet à lui-même comme clé dans la quête de sens. La question du sens ne se révèle dans sa richesse qu'avec la présence d'un sujet suffisamment construit et être apte à faire émerger le sens de son expérience.

Nous pouvons nous poser la question suivante : comment éduquer, activer cette possibilité du sujet de donner du sens ? Nous noterons quelques pistes de réponses chez quelques pédagogues et thérapeutes de :

- La philosophie antique (Socrate) ;
- L'approche de la psychologie humaniste (Rogers) ;
- L'approche de la somato-psychopédagogie (Bois) ;
- La notion de formativité (Honoré).

La philosophie grecque a tenté d'apporter une réponse à ces questions par ses écoles de philosophie. Nous noterons particulièrement la maïeutique de Socrate, littéralement art d'accoucher. Socrate dans l'Alcibiade l'utilise pour éveiller ainsi le questionnement sur l'éthique, et faire porter l'attention sur l'importance du souci de soi. C'est donc par un travail de la parole et de la réflexion que le sens émerge.

Carl Rogers propose une méthode pour accompagner l'être humain vers une « vie pleine », qu'il définit comme « étant un processus, non un état ; une direction, non une destination ». Ce processus permet « une ouverture accrue à l'expérience ... une vie existentielle accrue ... une confiance accrue dans son organisme » (Rogers, 2005, p.132-134). Il s'agit par un accompagnement en empathie et basé sur une non-directivité, afin d'aider l'individu à trouver en lui-même les ressources qui lui permettront de donner sens à son action.

Danis Bois, comme nous l'avons vu, partant du fait que la capacité de l'être humain à tirer du sens de son expérience est très inégalement répartie développe une pédagogie du rapport au corps en tant qu'expérience de soi de même via la perception du sensible.

Ainsi Bois parle de « démarche compréhensive de sens ». C'est un processus, un 'aller-vers', basé sur un projet de l'individu de questionner le sens, qui demande un effort. Par la relation au sensible, l'individu aboutit à une connaissance de soi, par soi et à travers soi, ce que Bois appelle la connaissance immanente. Comme le formule Bois, « cette connaissance est ainsi bien une connaissance, au sens où le vécu du sensible lui apprend vraiment quelque chose de lui-même, de ses manières d'être, de ses manières de faire. C'est sur la base de cette prise de conscience que s'engagera le processus de transformation. La nouvelle manière d'être à son corps devient une nouvelle manière d'être soi et au monde. » (Bois, 2007, p. 333). Le sens alors n'est pas une donnée externe, mais se donne intérieurement de soi par cette connaissance immanente.

Nous pouvons noter un certain nombre de points communs entre ces approches :

- La mise en mouvement – par la parole (maïeutique, Rogers), par la relation à soi (Gendlin), par l'éprouvé sensible (Bois) – et le fait que la personne tire du sens de ce qu'elle vit ;
- L'importance de la relation entre l'apprenant et le pédagogue (ou philosophe), empathie pour Rogers, réciprocité actuante pour Bois (plutôt qu'une relation basée sur l'empathie, Bois suggère une relation plus symétrique et demandant une part active chez les deux participants) ; et donc la question du rôle et de la formation des formateurs ;

- L'importance du processus de transformation de la personne : on peut noter ici les 7 stades du processus de la transformation chez Rogers (Rogers, 2005, p.86), ou la spirale processuelle du rapport au sensible chez Bois déjà présentée.

Il faut ici évoquer le concept de formativité de Bernard Honoré, où la formation est conçue « comme fonction évolutive de l'homme...la formativité caractérise l'existence » (Honoré, 1992, p. 65-66) : exister, c'est avoir à tout moment la liberté de construire le sens de ce que je vis. On dépasse la notion d'éducabilité du rapport au sens, en faisant de la formation un sens de l'existence. Mais alors une autre question s'ouvre : éduquer le rapport au sens est-il expliquer un 'connu' explicitable ou plutôt mettre en mouvement selon une méta-activité, faire entrer dans un déploiement d'un potentiel infini et créatif ? Honoré exprime cette interrogation dans ces mots : « Dans les professions du changement, qu'il s'agisse d'aide ou d'éducation sous une forme ou une autre, apparaît toujours la question « en vue de quoi ? ». Ce quelque chose qui peut-être en vue – cette visée – est bien souvent défini, et l'on parle d'objectif. Mais la réponse en termes d'objectifs indique le connu, le descriptible, et ferme la question. Le sentiment de finitude alors éprouvé la réactive et appelle à chercher réponse dans l'ouverture des possibles et dans l'orientation vers le dépassement du défini à l'avance, du connu, du prévu, pour un projet. [...] Ce projet ne supprime pas le connu dans lequel se passe la vie de tous les jours, elle en rend possible le dépassement dans la créativité. » (Honoré, 1992, p24).

On retrouve ici la question d'une ouverture vers une connaissance d'un type différent, non-cognitif, évoqué par la 'présence' de Senge, le 'focusing' de Gendlin ou la 'connaissance immanente' de Bois, ces trois auteurs proposant des voies d'accès pour éduquer ce mode de connaissance.

3.5. Sens et éducation

Il s'agit ici de reprendre notre sujet de recherche sous un autre angle : dans le monde de l'éducation, qui parle d'ouverture au sens ? et sous quelle forme ?

Le sens est abordé sous plusieurs formes dans les sciences de l'éducation : le sens de l'acte éducatif ; le sens pour l'institution de formation ; le sens pour l'apprenant. Nous parlerons ici de sens pour l'apprenant, et non de sens global de l'acte éducatif. On ne peut cependant pas déconnecter les deux, car cette ouverture au sens chez l'apprenant nourrit la notion de sens de l'éducation, pour l'enseignant, l'institution ou la société.

Après quelques réflexions générales sur le sens et les sciences de l'éducation, nous reviendrons sur :

- Les approches de la formation expérientielle et existentielle ;
- Les approches de la transversalité et de la complexité ;
- Les notions de motivation et d'apprenance.

Enfin, nous terminerons cette partie par un éclairage sur la particularité de la formation supérieure face à la question, et sur quelques aspects éthiques pour le formateur.

3.5.1. Réflexions générales

Introduisons le sujet par les questions que pose Prouteau, qui utilise une catégorisation du sens similaire à celle que nous avons posée au début de cette partie (en 3.1.1) : « Je pense que toute réflexion pédagogique peut se nourrir de la thématique du sens suivant une triple acception :

- Sensibilité : à quoi le sujet est-il sensible ? Quelles sont ses croyances ? Ses intérêts ? Ses sentiments ? Quelle est sa manière d'être au monde ?
- Signification : quelles références culturelles transmettre pour aider le sujet à comprendre une situation, à se repérer, à s'adapter, à se projeter, à agir, à communiquer ? Quels savoirs et méthodes enseigner ? Comment les articuler de manière systématique ? Suivant quel ancrage épistémologique ? Comment l'acquisition de ces savoirs peut-être porteur de sens ? Quoi valoriser ?
- Direction : quel type d'homme, d'agent, d'acteur veut-on former ? Pour quel type d'activités à mettre en œuvre, de situations à transformer, de monde à construire ? »
(Prouteau, 2006, p. 17)

Le sens est donc central dans la question éducative. Develay pose son caractère complexe, subjectif, expérientiel : « Cette quête de sens que nous plaçons au cœur de la réflexion éducative se complexifie pour quatre autres raisons :

- le sens que l'on attribue aux événements que l'on vit est très intime, très personnel [...]. C'est bien ce qui constitue la difficulté de l'enseignement : conduire un groupe d'élèves différents à donner du sens à une activité commune. D'où l'importance d'une pédagogie différenciée.
- Le sens ne réside pas dans les situations que l'on vit. [...] Rien n'a de sens en soi. On met ou on ne met pas de sens dans une situation. Le sens se construit.
- Le sens est en rapport avec la visée qu'on ambitionne. Si cette visée est consciente elle présente aussi une composante inconsciente [...]
- Le sens est finalement dans le rapport que le sujet établit entre l'intention (ce qu'il vise) et l'action (ce qu'il fait). » (Develay, 2004, p. 97)

Dans son modèle général des apprentissages scolaires, Develay note que « aider les élèves à donner du sens à l'Ecole, c'est en dernier ressort donner du sens à ce qui justifie cette institution : les apprentissages » (Develay, 2004, p.98). Et il suggère pour cela cinq entrées possibles qui vont nous permettre de structurer ce paragraphe :

- Parvenir à mieux se connaître, tant au plan cognitif qu'affectif (élève psychologue) - Cette entrée souligne l'importance du rapport à soi (cf partie 3.3) ;
- Percevoir les relations entre la situation d'apprentissage et son utilisation possible au niveau personnel et professionnel (élève stratège) – Cette entrée peut se nourrir d'une approche expérientielle de la formation (cf 3.5.2) ;
- Maîtriser ce qu'il y a à connaître (élève épistémologue) – Cette entrée peut être reliée aux notions de complexité et transversalité (cf 3.5.4) ;
- S'impliquer dans le processus d'apprentissage (élève méthodologue) – D'où le rôle ici de la motivation et de l'apprenance (cf 3.5.3) ;
- Se distancier de la situation d'apprentissage (élève analysant) – Ici propre de la démarche de sens prise globalement.

3.5.2. *Sens et formation expérientielle et existentielle*

Pour Dewey et la pensée de la formation expérientielle, « l'action nourrit la réflexion et la réflexion guide l'action » (Dewey, 1960, p. 38).

Le sens va se construire sur cette base d'expériences, car c'est la « reconstruction ou réorganisation de l'expérience qui accroît la signification de l'expérience et la capacité de diriger l'expérience future » (ibid).

On retrouve ainsi l'importance de l'expérience dans la construction du sens et de son intégration par le sujet.

On peut à ce niveau supposer que des expériences plus directement liées au sujet auront un impact plus fort sur la question de sens que des expériences plus pragmatiques liées à des savoir-faire. Ainsi, Josso fait une différence entre expérience formatrice et expérience existentielle (ou fondatrice) : « Il me semble utile de faire une distinction entre des expériences existentielles qui bouleversent les cohérences d'une vie, voire les critères même de ces cohérences, et l'apprentissage par l'expérience qui transforme des complexes comportementaux, affectifs ou psychiques sans remise en question des valorisations qui orientent les engagements de vie. » (Josso, 1991b, p. 192).

Nous entrons ici dans le concept de formation existentielle. La formation existentielle, comme le dit I. Lopez Gorriz « devrait contribuer à la reconstruction des identités des personnes, et favoriser à la fois la prise de conscience de leur trajectoire de vie et l'accompagnement de leurs projets existentiels » (Lopez Gorriz, 2004, p. 113), puis elle ajoute un peu plus loin : « De là découle à nos yeux, l'urgence de développer des méthodologies de formation et de recherche existentielles pour accompagner ces changements et permettre à ces personnes une réhabilitation de leur équilibre. » (Lopez Gorriz, 2004, p. 114).

On retrouve ici un des objectifs de l'éducation, former des Hommes. Cet objectif est à lui-même suffisant, mais la formation existentielle permet aussi de développer la motivation et

donc un meilleur acte d'apprendre dans d'autres contexte, comme nous le verrons dans la partie suivante (3.5.3. Motivation et apprenance) et comme le soutient Carré : « L'homme a besoin de se donner lui-même comme but. [...] Poursuivre des buts qui feront parties de la conception de soi trouve sa motivation en soi-même et mène d'ordinaire vers de meilleurs résultats » (Carré et al, 1997).

En partie dans cette lignée expérientielle et existentielle, et comme nous l'avons vu dans la partie précédente, la psychopédagogie perceptive a une proposition structurée pour la formation par et au sens basée sur le rapport à soi. Par un enrichissement perceptif et une expérience de soi, l'étudiant modifie ses représentations (enrichissement cognitif) et suit un cheminement de déploiement du sens – sens qui se donne par les sens, sens de ses actions passées revu à la lueur de la nouveauté découverte, sens à venir qui se met en mouvement.

3.5.3. *Motivation et apprenance*

Dans le contexte de primat donné à l'individu de la post-modernité, on assiste à un intérêt fort depuis une vingtaine d'années à l'acte d'apprendre et à la dynamique individuelle du sujet en formation. C'est dans ce cadre que se développe le concept d'apprenance, « ensemble durable de dispositions favorables à l'action d'apprendre dans toutes les situations formelles ou informelles, de façon expérientielle ou didactique, autodirigée ou non, intentionnelle ou fortuite » (Carré, 2005, p. 108).

Carré définit les conditions de l'apprenance comme étant vouloir apprendre (ie la motivation), savoir apprendre (par soi-même) et pouvoir apprendre. On retrouve la motivation comme un élément clé de l'acte d'apprendre.

Les recherches dans le cadre sociocognitif mettent en valeur selon Carré « trois processus motivationnels pertinents quant à l'engagement et à la persistance dans les démarches d'apprentissage : la valeur du but, l'auto-efficacité et le sentiment d'autodétermination » (Carré, 2005, p. 142). Nous allons expliciter rapidement ces trois concepts :

- Le but recherché à travers l'engagement dans la formation est un premier motivateur, qu'il soit intrinsèque (plaisir d'apprendre, besoin de contacts sociaux, ...) ou extrinsèque (changer d'emploi, développer une compétence...);
- L'auto-efficacité, perception par le sujet de ses capacités à effectuer une tâche, pourra s'appliquer à la croyance du sujet en sa capacité à répondre aux motifs d'engagement (par exemple trouver un nouvel emploi) et à sa perception de ses capacités à satisfaire aux exigences de la formation ;
- Le sentiment d'autodétermination concerne la perception par le sujet de son degré de responsabilité, de liberté, d'autonomie dans le choix des finalités et des moyens de la formation.

La question du sens nourrit tout particulièrement la valeur du but (sens du but) et l'autodétermination (en tant que motivation intrinsèque). Lorsque la régulation de la motivation est extérieure, « Les gens tendent à se sentir sous la pression des contingences, et ces formes de régulation n'entraînent pas d'autodirection. Et avec ce manque d'autodirection, l'apprentissage se révèle moins efficace » (Deci et Ryan, 2000)

Ainsi un référentiel interne va rendre l'acte d'apprendre plus efficace.

La psychopédagogie perceptive va encore plus loin en ce sens et parle de motivation immanente, que Valérie Bouchet décrit comme suit : « Au nom de ce que la personne a vécu au sein de l'expérience extraquotidienne, au nom de ce qu'elle a éprouvé et ressenti, au nom du changement de ses représentations (corporelles, motrices et conceptuelles), la personne engage un processus de changement. Toute l'approche pédagogique PPP consiste à ce qu'une personne rencontre en elle quelque chose de suffisamment fort pour déclencher un motif d'intérêt porteur. Le motif d'intérêt s'appuie toujours sur quelque chose qui a déjà été vécu consciemment et que la personne souhaite garder ou retrouver. Il n'est pas la conséquence d'une projection de quelque chose que la personne n'a jamais vécue. Il émerge de l'expérience du sensible. La PPP se propose donc à travers tout ce processus de préparer les gens à avoir suffisamment de motivations immanentes pour avoir un ressort d'intérêt qui ne vienne pas des événements extérieurs mais de ce qu'ils vivent. » (Valérie Bouchet, 2006, p. 85).

3.5.4. *Complexité et transversalité*

L'approche du sens demande une compréhension du monde, et ainsi de sa place potentielle dans le monde.

Il s'agit donc d'enseigner aux étudiants les clés de cette compréhension. En complément d'une approche très disciplinaire, en silos, qui prédomine aujourd'hui dans l'enseignement, peut se poser la question d'aborder la notion de complexité.

Morin, qui a beaucoup écrit sur la complexité, a travaillé pour l'Unesco sur la question des savoirs nécessaires à transmettre aux jeunes générations. Dans son livre « Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur », Edgar Morin expose « essentiellement sept problèmes fondamentaux, d'autant plus nécessaires à enseigner qu'ils demeurent totalement ignorés ou oubliés » (Morin, 1999, p. 7). Les sujets traités sont la connaissance ; enseigner la condition humaine et l'identité terrienne ; affronter les incertitudes ; enseigner la compréhension et l'éthique du genre humain.

On note que ces savoirs recoupent intimement les questions de sens sur deux grands axes :

- Le jeune homme doit dépasser les cécités de la connaissance pour trouver sa place dans le monde : comprendre ce qu'est la connaissance, les risques d'erreurs et d'illusion, la force des représentations et des paradigmes, et la valeur d'une approche par la complexité de la connaissance ;
- Le jeune homme doit aborder la notion de condition humaine par la compréhension des boucles cerveau-esprit-culture, raison – émotion – corps, individu – société – espèce ; par le lien à la Terre ; par la compréhension de l'autre.

Une approche par la complexité porte à imbriquer le contenu et le processus. Giordan symbolise ce mode de pensée, et reprend la complexité en tant qu'outils pour aborder l'acte éducatif - l'apprendre est une fonction complexe, et il propose « une démarche systémique transversale ». Il défend une approche transdisciplinaire de l'éducation, où « les diverses matières se mettent au service d'un 'projet' commun » (Giordan, 2003). Le

sens émerge de la congruence entre la nature intrinsèquement complexe du processus éducatif vécu par l'étudiant et la nature complexe du monde où s'inscrit l'individu.

3.5.5. *Sens & études supérieures*

Une recherche bibliographique sur le sens en enseignement supérieur montre que cette question est surtout posée dans le cadre de la formation pour adultes, et que la période de la fin de l'adolescence / post-adolescence est peu étudiée.

Dans l'esprit de la formation expérientielle, nous sommes, pour reprendre Dubet et Prouteau, amenés à nous poser la question de l'« expérience étudiante » : « Comment caractériser l'expérience étudiante ? Qu'ont-ils éprouvés jusqu'alors ? Qu'est-ce qu'ils en retirent » (Prouteau, 2006, p.87).

Pour Dubet, le sens d'une formation émerge de sa dimension subjective qu'il pose sur trois axes : l'intérêt de la connaissance, l'inscription dans le monde et le projet de vie. Les deux derniers axes fondent les éléments clés de sens pour des jeunes adultes posés par Prouteau :

- Le désir d'accomplir sa vocation, souvent vécu par son contraire : l'impossibilité d'accomplir cette vocation. Dubet souligne aussi ce paradoxe : « le sentiment d'accomplissement personnel éprouvé pendant les études [...] est présent chez tout étudiant, ne serait-ce que de manière 'négative' dans la critique du 'vide intellectuel' et de l'absence d'intérêt pour des études. En bonne théologie négative, la vocation se manifeste plutôt dans la souffrance engendrée par son impossibilité à s'accomplir » (Dubet, 1994) ;
- Le désir d'un passage du passif à l'actif : « En général, chaque candidat exprime le désir de devenir acteur de sa vie. Cela se traduit tout particulièrement par l'intention de quitter une situation de flottement ou d'errance » (Prouteau, 2006, p.89-90) ;
- La mise en projet avec et pour l'autre, qui « peut se caractériser par une conduite anticipatrice, pour unifier l'action dans le temps ; une méthodologie de création,

pour stimuler et gérer la créativité ; une progression du sujet dans l'action, pour croître par l'expérience ; un devenir existentiel, pour le monde » (Prouteau, 2006, p.93).

3.5.6. *Question éthique pour le formateur*

Cette question du sens que nous plaçons avec Develay « au cœur de la réflexion éducative » soulève la question pour le formateur de son aptitude et de sa responsabilité dans des questions éthiques pour le formateur :

- La légitimité de cette ouverture au sens pour l'étudiant et les risques qu'elle comporte ;
- Son rôle dans cette ouverture, sa responsabilité et sa préparation.

Nous passerons rapidement sur la légitimité d'une ouverture au sens pour l'étudiant, tout ce cadre théorique en montrant l'importance autant pour la formation de la personne, du professionnel et pour l'efficacité du cursus. Mais une formation riche de sens peut comporter des dangers. Prouteau en dénombre deux principaux :

- L'ouverture de la question de sens introduit un éveil riche et indispensable de la sensibilité (par l'éveil de la relation à soi, à l'autre). Hors le corps, le ressenti, les émotions sont des dimensions le plus souvent écartées de monde éducatif. Pour Prouteau, « cet éveil de la sensibilité demande à être travaillé. Il n'est ni pertinent ni souhaitable de laisser ce terrain en jachère, l'essentiel étant de ne pas prendre un risque, celui de s'enliser dans les marécages de l'affectif. [...] L'antidote au sensible qui déraisonne est l'intelligibilité, c'est-à-dire le mouvement qui va du sensible vers l'intelligible, selon un travail de type interprétatif pour penser, construire du sens ou s'ouvrir à de nouvelles significations » (Prouteau, 2006, p. 178) ;
- La mise à nu du sujet quand la question 'qui suis-je ?' demeure sans réponse. Il s'agit d'opérer une herméneutique du soi. Pour Prouteau, « la mise à nu du sujet ainsi appelé à répondre de lui-même construit l'identité dans la relation. [...] Le sujet parlant à la capacité anthropologique de produire un récit pour donner à ses

expériences la forme propre dans laquelle il se reconnaît et se fait reconnaître des autres. » (ibid, p.179).

Prouteau se place dans la lignée de Ricoeur, pour qui toute compréhension de soi-même doit être médiatisée par une interprétation. Ce dernier disait ainsi : « en faisant le récit d'une vie dont je ne suis pas l'auteur quant à l'existence, je m'en fais le coauteur quant au sens [...] la dialectique entre 'espace d'expérience' et 'horizon d'attente' met en relation la sélection d'événements racontés avec les anticipations relevant de ce que Sartre appelait le projet existentiel de chacun » (Ricoeur, 1990, p. 191).

Le rôle ici de l'enseignant est un rôle d'accompagnement. Très différent du rôle de transmission de savoir, il comporte des dimensions importantes d'écoute, d'empathie et d'authenticité – comme le posait Rogers. Et nous pourrions conclure ce paragraphe sur un extrait d'un poème de Soren Kierkegaard :

« Si je veux réussir à accompagner un être vers un but précis, je dois le chercher là où il est, et commencer là, justement là.

Celui qui ne sait faire cela, se trompe lui-même quand il pense pouvoir aider les autres. Pour aider un être, je dois certainement comprendre plus que lui, mais d'abord comprendre ce qu'il comprend. »

3.6. Sens et vie professionnelle

La vie professionnelle étant l'aboutissement des études supérieures pour la majeure partie des étudiants, il est difficile de traiter du sens chez ce public sans aborder la relation sens – vie professionnelle.

Quand nous abordons cette question, nous pouvons noter deux aspects en tension, que nous allons analyser par la suite :

- La perception par de nombreuses personnes d'un grand manque de sens dans les entreprises aujourd'hui ;

- Et en parallèle un développement des écrits et mises en pratique d'un management porteur de sens, dans un esprit de développement économique durable.

3.6.1. *Un monde professionnel sans sens ?*

Le monde professionnel éloigne l'homme de la question du sens par trois aspects principaux :

- Une immersion dans une quotidienneté où les choses à faire remplissent toute la journée : les 'projets' se suivent, sont mesurés en termes d'utilité, et cette frénésie du faire est valorisée par la société (comme nous l'avons vu au chapitre 3.2) ;
- Une primauté donnée à la question économique, qui selon Estelle Morin « entraîne une altération de la notion d'efficacité, en la restreignant à l'atteinte de résultats, en même temps qu'elle dénature l'expérience du travail, entraînant une perte de sens. » (Morin in Pauchant, 1996, p. 264) ;
- Enfin Estelle Morin souligne le fait que la logique de l'efficacité exhorte les gens à ne pas commettre d'erreur (approche zéro-défaut, juste-à-temps, satisfaction-client, recherche de l'excellence...), ce qui est un idéal impossible pour l'être humain imparfait par excellence. Se pose alors la question de comment faire quelque chose de significatif pour le sujet dans son travail, si l'objectif est par nature impossible à atteindre ?

Pauchant note de plus que les questions existentielles au travail telles que l'ennui, l'anxiété, l'aliénation, la perte de sens et le désespoir ne touchent pas seulement les personnes insatisfaites de leur carrière : « Pour ne citer qu'une étude, après avoir interviewé plus de 4000 cadres supérieurs, cadres moyens et professionnels qui ont 'réussi', Jan Halper a conclu que la plupart sont désenchantés par les fruits de leur réussite, car elle n'a souvent apporté que du vide et de la confusion » (Pauchant, 1996, p.33).

3.6.2. *Vers le sens au cœur de l'organisation ?*

Le travail peut être vu comme remplissant deux fonctions dans la vie : l'une utilitaire, l'autre expressive. C'est surtout la première qui est valorisée aujourd'hui par les gestionnaires, comme le montre le paragraphe précédent. Ainsi, pour retrouver le sens au travail, Estelle Morin propose :

- De valoriser les fonctions expressives du travail : moyen de développement de l'individu et de la société, lieu d'engagement, de dépassement de soi, mode authentique d'existence avec ses prochains ;
- D'aider les individus à porter leur énergie sur les aspects de leur personnalité et les tâches qui sont signifiantes pour lui (plutôt que d'essayer de résoudre leurs problèmes).

Cette approche de réhabilitation du sens dans le monde économique est de plus tirée par l'entrée dans une économie de la connaissance caractérisée par :

- De plus en plus de travailleurs avec un haut niveau de formation, un niveau de vie acceptable, valorisant beaucoup l'homme réflexif et libre dont nous avons parlé ;
- Une pression liée à l'économie de marché qui demande toujours plus et plus vite, donc une demande d'efficacité, de créativité et d'adaptabilité au changement ;
- Un enjeu de développement durable, car nous sentons que l'humanité ne peut poursuivre son mode de développement actuel sans détruire la planète.

Dans ce cadre, plusieurs auteurs développent une pensée où le sens pour l'individu, l'organisation et la société ne s'opposent pas.

On peut transposer les trois conditions de Rogers dans le milieu organisationnel, pour un bon management : le leader se devra d'être congruent, en position de considération positive inconditionnelle et de compréhension empathique.

Dans un esprit proche, Peter Senge soutient que le développement d'une entreprise est lié à la maîtrise de cinq disciplines par ses équipes, qui en feront une 'organisation apprenante'. Ces cinq disciplines sont la pensée systémique, la maîtrise personnelle, la

remise en cause des modèles mentaux, la vision partagée et l'apprentissage en équipe. On y voit l'importance d'un individu équilibré dans une équipe qui produit des résultats durables.

Lenhardt dans « Les responsables porteurs de sens » propose quand à lui une intégration du sens sur plusieurs niveaux :

- Personnel, sur les dimensions existentielle, spirituelle, confessionnelle ;
- Professionnel, dans une fonction : niveau du sens que la personne peut trouver dans sa fonction en termes d'objectifs, valeurs et expériences que sa fonction va lui permettre de mettre en œuvre ;
- Organisationnel (entreprise, association, établissement de formation...) : le sens au niveau de l'organisation est celui constitué également par les objectifs, valeurs et expériences qu'elle offre à ses membres.

On voit donc que la question du sens habite aussi les écrits en sciences de l'entreprise, et donc que des élèves ouverts à ces problématiques au niveau des études supérieures pourraient valoriser cette aptitude de 'responsable porteur de sens' de plus en plus demandée dans la société de la connaissance.

4. Cadre pratique

Le cadre pratique de cette étude est constitué de deux terrains d'expérience, avec comme on le verra plus tard dans la méthodologie de recherche deux populations différentes.

Nous allons décrire ici les deux terrains d'expérience. Le premier sera un cours abordant la notion de sens dans un cursus d'ingénieur – cours dont je suis un des responsables. Le second sera un master en psychopédagogie perceptive – cursus dont je suis étudiant.

4.1. Description du premier terrain d'expérience : le cours « Technologie, Société et Sens » en école d'ingénieur

4.1.1. Contexte

Le cours TSS a eu lieu en 2006 à l'Ecole Centrale Paris. Cette grande école française forme des ingénieurs qui pour beaucoup seront appelés à des postes de responsabilité dans la société. Chaque année, environ 450 jeunes de 23 ans sortent diplômés de cet établissement.

Il vise à former, comme le dit le site Internet de cette institution, un « professionnel doué d'une large culture, un entrepreneur créatif conscient de ses responsabilités, un communicant et un pédagogue, ouvert aux réalités internationales et multiculturelles et porteur d'une éthique partagée. Le rôle de médiateur social de l'ingénieur, souligné par les fondateurs de l'École Centrale, est plus que jamais d'actualité. »

Ainsi, un ingénieur généraliste reçoit une formation pluridisciplinaire, concernant un large spectre des sciences fondamentales, sciences de l'ingénieur et sciences de l'entreprise. Il reçoit en parallèle des enseignements de sciences humaines (sensibilisation à la

connaissance de soi, ouverture culturelle, travail en équipe, projet professionnel) qui ont un volume significatif pour un cursus de ce type.

C'est donc un lieu qui prend ses racines dans les savoirs et l'approche scientifique, et qui souhaite former des acteurs d'un monde complexe où l'humain prend une importance croissante.

4.1.2. *Genèse du cours*

C'est au cours de plusieurs échanges avec deux collègues que nous sommes arrivés au constat que notre système éducatif en général, et notre établissement en particulier, devaient plus travailler sur la question de sens pour nos étudiants.

En effet, incarnation de constats posés dans les parties 'pertinences' et le cadre théorique, nous nous interrogeons souvent, comme un grand nombre de collègues dans cet établissement ou dans d'autres établissements sur des questions telles que : pourquoi, parfois, une si faible motivation de nos élèves ? pourquoi ce sentiment de fatalité vis-à-vis du monde ? pourquoi parfois ce manque d'enthousiasme à un âge où le rêve peut vivre ? comment dépasser la perte de repères que l'on note chez certains étudiants ? comment redonner du lien entre les éléments d'un monde qu'ils voient comme indépendants (le monde économique, les prises de positions altermondialiste, leur vécu dans une économie de la consommation, leurs questions existentielles...) ?

Nous (le nous ici indique mes deux collègues et moi-même, co-créateurs de ce cours) avons posé qu'il serait pertinent dans ce cadre de leur faire sentir l'importance du lien entre les composantes du monde et de leur vie, de réfléchir avec eux au sens de leur action et de leur présence, et du coup de les interpeler en tant qu'acteur, sujet.

Cette proposition nous paraissait congruente avec la mission et l'esprit de notre établissement sur trois niveaux.

Tout d'abord pour la formation d'ingénieur, à qui il est demandé toujours plus de créativité, d'implication, de prise de recul, de leadership, de compréhension d'un monde complexe. Ensuite pour le développement des étudiants en tant que personne et acteur du monde. Enfin pour l'efficacité pédagogique même du cursus, en redonnant des éléments de sens à la présence de nos étudiants.

Et cette démarche nous paraissait profondément, et paradoxalement, en phase avec la culture de l'ingénieur :

- L'ingénieur doit connaître son outil, or son principal outil dans son activité est lui-même : comment est-ce qu'il se connaît ?
- L'ingénieur travaille souvent en équipe sur le mode projet ; or un des fondamentaux du projet réussi est de partager la vision et les objectifs entre les participants : il y a donc une nécessité de partager le sens de l'action de chacun, et donc chacun doit approfondir le sens de son action au préalable.

Cette proposition était de plus en phase avec nos personnalités propres : par notre sensibilité au courant de la psychologie humaniste - nous croyons profondément dans le potentiel de croissance de la personne, nous avons confiance en ses capacités de croissance ; et par nos cheminements personnels et professionnels qui nous ont montré l'importance de ces questions.

Cette vision habite nos pratiques pédagogiques classiques, mais quelques discussions sur le sujet nous ont amenés à la question suivante : « Sous quelle forme pouvons-nous essayer d'avancer au mieux avec des étudiants sur ces questions ? »

Notre première réponse fut :

- Au plus tôt dans leur scolarité (soit en première des trois années) ;
- Dans un cours qui traite explicitement des questions de sens (en parallèle à nos autres cours où la même préoccupation existe, mais n'est pas le cœur du sujet) ;
- Sous une forme basée sur l'expérience vécue par les élèves.

4.1.3. *Conception du cours*

Au cours de quelques réunions de créativité et de cadrage du sujet, nous avons posé que :

- Nous allions fonder le cours sur le processus d'échange avec les étudiants et non pas sur une transmission de savoir professeur-étudiants, et retrouver ainsi une forme de maïeutique ;
- Nous nous baserions sur des mises en situations interpellantes pour initier ces échanges ;
- Plutôt qu'un déroulement minuté, nous allions prévoir des sujets que nous aimerions voir aborder à chaque session, une trame et les apports théoriques que nous aimerions faire passer, et laisser chaque session se construire en partie sur la base des interrogations majeures formulées par les étudiants.

Nous avons finalement écrit un descriptif du cours afin de le présenter aux étudiants dans le cadre de ce que l'on appelle les 'Cours d'approfondissement', enseignement optionnel où les 450 étudiants se répartissent sur une vingtaine de sujets – ce descriptif est en annexe A6.

4.1.4. *Déroulé du cours*

Le cours a été donné pour la première fois à un groupe de 12 étudiants, sous forme de 8 sessions de 3 heures, en mai et juin 2006.

Les 3 enseignants ont tourné sur ces 8 sessions : 6 sessions ont été co-animées, 2 animés par un seul.

Le cours était par nature transdisciplinaire : nous avons abordé des concepts des mondes scientifique, technologique, économique, biologique, psychologique, philosophique, ..., non pas dans leur détail mais dans leur interdépendance. Non pas toujours avec des réponses, mais avec un questionnement qui se construisait, et apportait une compréhension.

Afin de répondre aux objectifs cités plus haut, nous avons utilisé un mode pédagogique basé sur l'échange suite à une mise en situation ou en réflexion, le professeur était plus animateur que dispensateur de savoir. Il était important de mettre en mouvement le questionnement des étudiants – par des réflexions individuelles avant les échanges, par une attitude de bienveillance et d'ouverture face à ces questionnements. Nous avons essayé de laisser naître le maximum de réponses ou de pistes de réponses de la part des élèves lors des échanges. Et enfin, de leur apporter des éclairages complémentaires et des apports théoriques pour nourrir leur réflexion ou planter de nouvelles graines de pensées.

Afin de profiter de la dynamique naissante du questionnement des élèves et du fait du caractère holomorphe des sujets traités (nous pouvions aborder les sujets d'un grand nombre de façon et faire valoir la complexité et l'interdépendance), nous avons décidé de laisser une grande place à l'émergence des sujets qui seraient traités lors des sessions. Nous avons utilisé la richesse qui sortait de nos étudiants pour l'approfondir et en même temps utiliser des outils de la pensée et de l'expérience à un niveau « méta » (approche systémique, complexité, émergence, théorie de la communication, intelligence émotionnelle, ...).

Nous avons de plus utilisé dans ce cours un contexte pédagogique original dans ce type de formation : organisation spatiale de la salle (souvent en cercle) ; travail de l'étudiant seul – en petit groupe – tous ensemble ; utilisation de musique, de film, du silence, de jeux de rôles.

Quelques exemples de mise en action de nos étudiants :

- Débat sur un objet qui a un sens pour eux ;
- Choix d'un livre à étudier, qui sera présenté aux autres ;
- Projection d'une scène forte au niveau du ressenti du film "Le temps d'un week-end" ;
- Jeu de rôle entre des représentants de l'entreprise, des politiques et des écologistes sur la technologie, ses opportunités et ses dangers. Le thème était

l'implantation de nouvelles antennes, avec un potentiel impact écologique fort, pour un opérateur téléphonique ;

- Réflexion-échange sur une question : « quelles sont vos questions importantes à ce jour ? » « qu'est-ce que le progrès / la technologie apporte à l'homme ? » « qu'est-ce que le sens pour vous ? » « êtes-vous optimistes sur l'avenir de la planète ? » ... ;
- Echange sur des articles de presse.

L'évaluation était basée sur un travail d'équipe (par 2 ou 3), consistant en la lecture d'un ouvrage et la rédaction d'une note de réflexion, présentant une synthèse mais surtout ce que les étudiants avaient appris de cette lecture (si possible en tissant des liens avec leur expérience, voire le cours). Les auteurs proposés étaient très divers , en provenance du monde de la philosophie, de la psychologie, des sciences, de l'économie et du management : A. Comte-Sponville, S. Covey, S. Darnil, L. Ferry, Fun Chang, R. Kurzweil, E. Morin, M. Rosenberg, P. Senge, M. Serres, J. Staune.

Enfin, une évaluation quantitative du cours a été demandée aux élèves, comme à tous leurs collègues ayant choisi un des autres cours proposés au même moment (cf annexe A5).

4.2. Description du second terrain d'expérience : le master en psychopédagogie perceptive

4.2.1. Présentation générale

Comme le décrit le responsable du programme Marc Humpich « *ce cursus s'adresse aux professionnels des domaines de la santé, de l'éducation et des arts. En guise de première ébauche, avançons que la psychopédagogie perceptive propose des modalités d'accompagnement des personnes ou des groupes qui recrutent des cadres d'expérience centrés sur le rapport au corps et au mouvement, avec le projet de favoriser l'enrichissement de la dimension perceptive, mais aussi cognitive et comportementale des interactions que la personne déploie avec elle-même, avec les autres et avec le monde qui l'entoure.* » (in Recherches Qualitatives, Actes du colloque francophone sur les méthodes qualitatives, Béziers, juin 2006).

Cette formation, donnée à l'Université Moderne de Lisbonne et qui s'étend sur deux années, est en même temps une formation à la recherche et par la recherche. Elle vise un public d'adultes en quête d'un renouvellement de leur pratique et désireux de s'engager dans un apprentissage et un exercice de la recherche.

Comme le présente Danis Bois dans son ouvrage 'Le moi renouvelé' (2004), l'enrichissement perceptif du rapport au corps expérimenté en début de cursus et développé par la suite, convoque très fortement un rapport inédit à la subjectivité, à l'expérience phénoménologique. Et ce nouveau rapport peut être utilisé dans une pratique de soin, de transformation personnelle ou de création artistique. D'où les trois publics principaux qui suivent ce cursus : professionnels de la santé, de l'éducation et de l'accompagnement ou artistes.

Nous rappellerons pour conclure les sept fondements utopiques de la psychopédagogie perceptive (PPP) :

1. L'être humain porte en lui un vouloir vivre, une force de croissance qui le pousse au plein déploiement de son existence.
2. Dans un monde régi par le culte de la performance et le règne du quantitatif, il est urgent de réhabiliter la force du rapport qualitatif à soi, aux autres, au monde et à la connaissance.
3. L'une des sources premières de difficulté et de souffrance de l'individu est à rechercher non pas dans son histoire singulière mais dans la pauvreté de son rapport à l'être.
4. A partir d'un cadre d'expérience extra-quotidien, il est possible de toucher l'être et de se familiariser avec le sentiment organique, source de consolidation identitaire indépendante des événements extérieurs.
5. Le rapport à l'être est éduicable et se révèle un puissant catalyseur de la motivation et du plaisir d'apprendre.
6. A travers une pratique phénoménologique centrée sur le rapport au corps et au mouvement, il est possible de renouer avec son élan créateur et d'enrichir la dimension de sens de son existence.
7. Le déploiement d'un savoir reconnaître l'être en soi s'accompagne de l'ouverture à un savoir vivre ensemble.

La psychopédagogie perceptive s'inscrit ainsi dans les arts et pratiques de l'existence tout en proposant les fondements théoriques et méthodologiques d'une véritable psychopédagogie du développement de l'adulte.

4.2.2. Modalités pédagogiques

Le Master dans son approche pédagogique est en totale congruence avec la méthode de la somato-psychopédagogie présentée plus haut.

Il s'agit tout d'abord de développer chez les étudiants une découverte puis une expertise de la perception, et en particulier de la perception interne en complément des cinq sens habituellement utilisés. Pour cela, des mises en situations pratiques, dans un cadre extra-

quotidien, permettent aux étudiants de vivre des expériences de perception nouvelles, la 'perception du sensible'. Sont utilisées dans ce cadre les pratiques manuelles, gestuelles et introspectives citées précédemment.

Ces expériences servent de base à un travail de retour réflexif, que ce soit oralement via des entretiens entre étudiants ou par un journal de formation.

Elles sont ensuite reprises dans les cours théoriques qui permettent de construire un cadre autour de ces expériences que chacun a vécues.

Le cursus est une constante interaction entre ces trois types d'activités. Les étudiants sont conduits durant les deux années sur deux mouvements complémentaires :

- Un travail sur soi, indispensable pour pouvoir ensuite utiliser les outils proposés en tant qu'accompagnant : un progressif approfondissement des modes de perception, une interpellation existentielle comme nous avons pu l'aborder dans le courant de la formation existentielle, une découverte de soi par cette relation au sensible, et à un cheminement dans la compréhension du sens
- L'acquisition de connaissances théoriques et méthodologies pratiques en psychopédagogie perceptive, permettant ensuite de les intégrer à une pratique professionnelle de soin, d'accompagnement ou de formation

Il est à souligner que la question de sens est donc au cœur de la formation en psychopédagogie, contrairement au cursus d'ingénieur. Elle y est citée, explicitée, travaillée.

5. Approche méthodologique

Cette partie présentera successivement :

- La posture méthodologique que j'ai adoptée, praticien-chercheur dans une démarche qualitative et compréhensive (5.1) ;
- La méthodologie de recherche que j'ai utilisée (5.2) ;
- Les deux terrains sur lesquels j'ai recueilli mes données (5.3).

5.1. Posture épistémologique

5.1.1. *Praticien-chercheur*

Tout d'abord, je me place en tant que praticien-chercheur, c'est-à-dire un chercheur qui travaille sur son propre terrain de pratique professionnelle. C'est donc un travail dans un esprit d'amélioration de ma pratique, de prise de recul, de retour-réflexif que j'ai initié cette recherche tout autant que d'apport (humble) au savoir dans ce domaine. Ainsi la recherche dans ce cadre produit de la connaissance utilisable, mais aussi la transformation du chercheur et enfin la promesse de renouveler sa pratique et peut-être celle des autres.

Cette posture de praticien-chercheur me semble en adéquation avec l'esprit dans lequel j'ai mené ce master (mon souhait d'ancrage dans ma pratique), l'esprit même de ce master (où on valorise l'aller-et-retour constant entre théorie et pratique professionnelle) et la complexité du sujet (sujet tellement vaste que j'ai décidé de traiter à partir d'une incarnation dans l'expérience pour éviter de m'y perdre et de rester au niveau de la platitude).

Comme le dit Kohn, « se nommer 'praticien-chercheur' veut dire assumer, voire revendiquer, un statut qui n'existe pas officiellement à l'heure actuelle. Un statut qui

'squatte' les frontières et les traverse, [...] où l'on peut se sentir chez soi aussi bien ici que là-bas – ou se sentir étranger partout, tant le 'chez soi' est transformé dès que l'on voyage. » (Kohn, 2001, p. 17).

J'ai ressenti ce besoin de traverser les frontières lors de ce travail – d'où la position pluridisciplinaire adoptée dès le début. Cette position se retrouve donc naturellement dans mon approche méthodologique avec la posture de praticien-chercheur, avec ce souci de mettre en résonance des savoirs multiples et leur application dans ma pratique.

Une question importante dans ce cadre apparaît de prime abord : la prise de distance critique du chercheur par rapport à son sujet de recherche. Mais en seconde analyse, c'est cette démarche qui permet au praticien la prise de recul qui lui permettra de faire évoluer sa pratique, comme l'explique Kohn : « engager une recherche à partir de et à propos de sa propre sphère d'action constitue une situation paradoxale : c'est en examinant de près cette pratique que les acteurs prennent de la distance par rapport à elle. C'est en portant une interrogation systématique sur un aspect particulier que les facteurs en jeu et leurs articulations peuvent être mis au clair. » (Kohn, 1986, p. 818).

Enfin, dernière congruence entre le sujet et ma méthode, la recherche est aussi production de sens pour le chercheur dans ce cadre. Je me questionne sur le sens, mon positionnement épistémologique est en harmonie avec la notion que le sens n'existe que pour un sujet.

5.1.2. Démarche qualitative et compréhensive

Deuxième caractéristique : je me place dans une démarche qualitative et non quantitative.

Plutôt qu'une logique positiviste postulant une réalité objective et mesurable, la recherche qualitative considère la réalité comme une construction humaine, reconnaît la subjectivité comme étant au cœur de la vie sociale, et vise à donner du sens, comprendre des phénomènes sociaux et humains complexes.

La démarche qualitative s'enracine dans le courant épistémologique de l'approche compréhensive, dans la lignée de Husserl, Dilthey et Schutz. Selon Paillé, l'approche compréhensive :

- « est un positionnement intellectuel qui postule d'abord la radicale hétérogénéité entre les faits humains ou sociaux et les faits des sciences naturelles et physiques, les faits humains ou sociaux étant des faits porteurs de significations véhiculées par des acteurs [...] parties prenantes d'une situation inter-humaine » ;
- « postule la possibilité qu'a tout homme de pénétrer le vécu et le ressenti d'un autre homme » ;
- « comporte toujours un ou plusieurs moments de saisie intuitive, à partir d'un effort d'empathie, des significations dont tous les faits humains et sociaux étudiés sont porteurs » (Paillé, 2005, p.13).

L'importance du sujet et de la construction du sens par le sujet dans mon objet de recherche, ainsi que ma posture de praticien-chercheur impliqué, rendent cette approche naturellement congruente avec ce travail.

5.2. Méthodologie

5.2.1. Les deux terrains de recueil des données

Après avoir formulé la question de recherche et le cadre théorique, je vais étudier l'impact sur deux populations différentes, d'une activité de formation dans le supérieur, où le sens est abordé de façon explicite. Ces deux populations sont :

- Des étudiants en cursus d'ingénieur, qui suivent un cours nommé 'Technologie, Société et Sens' ;
- Des étudiants de master en psychopédagogie perceptive.

Pourquoi deux terrains de recherche ?

Le premier est dans le cadre d'un cursus où le sens n'est habituellement pas abordé explicitement : des études d'ingénieur, pour un cours électif sur le thème 'Technologie, Société et Sens' – que j'appellerai par la suite cours TSS. L'étude ici questionnera l'intérêt d'aborder la question du sens, le « pour quoi » et une forme de « comment ».

Le second est dans le cadre d'un cursus de master en psychopédagogie perceptive – que j'appellerai cours de PPP - où la question du sens et son lien avec la transformation de la personne est abordé explicitement : nous explorerons ici les différences que l'on peut noter avec le premier terrain (sur un public théoriquement plus 'expert' de la question), ainsi que l'apport de la somato-psychopédagogie dans cette démarche, en particulier sur l'intérêt de développer une démarche de conscientisation et de rapport à soi.

Ces deux terrains présentent des similarités :

- Ce sont des publics en études supérieures, au niveau Master, ce qui est l'objet même de ma recherche ;
- Ils sont tous deux en contact pour la première fois avec une pédagogie abordant le sens de façon explicite. Je souhaite en effet ici étudier l'impact d'une ouverture, en formation, au sens chez des étudiants, et non pas l'impact d'une formation au sens chez des individus ayant déjà entrepris consciemment une démarche de longue date sur la question.

Il faut aussi avoir à l'esprit les différences qui peuvent impacter les conclusions de ce travail :

- L'âge : les étudiants-ingénieurs ont en moyenne 20 ans et suivent une formation initiale, alors que les étudiants en sciences de l'éducation ont en moyenne 38 ans et suivent ce cursus de formation en parallèle à leur activité professionnelle ;
- Le format de cette formation au sens : légère dans le cursus ingénieur (18 heures), au cœur même du cursus en sciences de l'éducation ;
- La nationalité : ces deux formations sont suivies par des étudiants en majorité français et environ 25% d'étrangers ; par contre le public du master de psychopédagogie interviewé est portugais (pour des raisons de pertinence

d'échantillon : ces étudiants étaient les seuls du cursus sans expérience au préalable de formation où le sens est abordé de façon explicite).

L'objet de l'étude étant d'éclairer et de mettre en résonance deux expériences, et non pas de comparer deux publics, ces différences ne représentent pas un obstacle. Il est cependant important de les avoir à l'esprit lors du travail d'analyse.

Il est à noter que ces deux terrains ont été choisis du fait de ma proximité avec eux, en adéquation avec ma position de praticien-chercheur. Il ne s'agit pas ici de trouver les terrains d'études les plus représentatifs, comme cela serait le cas en approche positiviste, mais de comprendre, d'extraire du sens, sur deux terrains qui ont un sens dans ma démarche de professionnel et de chercheur.

5.2.2. *La collecte des données*

Je travaillerai sur deux types de données : certaines étaient préexistantes à ce travail (retour des étudiants-ingénieurs sur leur cours), d'autres ont été élaborés au cours de ce travail. Je vais les détailler ci-dessous.

Mon travail sur le cours TSS se basera sur les données préexistantes suivantes :

- Un travail rendu en fin de cours par les étudiants, composé d'une synthèse sur un livre et d'un retour sur les apprentissages durant le cours (8 travaux ont été analysés). Il est à noter que les retours des étudiants ont parfois mélangé synthèse du livre et leur avis personnel ; dans ce cas, nous avons laissé les deux en ne retenant de la synthèse que les avis personnels pour conserver cette richesse d'expression de nos étudiants ; et certains ont fait le premier travail à plusieurs - nous l'avons alors conservé tel quel ;
- Les évaluations de ce cours et la comparaison avec les autres cours proposés aux étudiants de la même promotion en même temps. J'utiliserai ces données quantitatives pour une lecture qualitative, afin d'éclairer l'intérêt que les étudiants ont porté au cours et qu'ils n'expriment pas de manière aussi forte ailleurs ;

- Quelques notes d'un étudiant durant un échange libre sur les questions de sens.

Suite à ce cours, et en début de travail de master, j'ai élaboré un questionnaire pour réaliser un rapide entretien avec quelques étudiants (4 ont été volontaires). Ces entretiens ont fait l'objet de prise de notes, qui ont été retranscrites.

Au niveau du Master en PPP, mon objectif était de réaliser un entretien avec quelques étudiants qui découvraient cette approche. Cela concernait (en dehors de moi) cinq étudiants portugais. Trois se sont portés volontaires pour l'entretien. L'entretien a été enregistré et retranscrit.

Une des difficultés de ce travail a été que je découvrais la méthode de l'analyse qualitative en même temps (voire après !) que la récolte de certains matériaux (par exemple les demandes de rapports aux étudiants, les premiers entretiens...). Si je devais reprendre ce travail au début, je m'y prendrais différemment – ce point est évoqué à la fin du document (partie 6.3). Mais je regarde cette imperfection comme étant propre à l'acte d'apprentissage qui doit avoir lieu dans un Master, et je travaillerai donc sur les matériaux disponibles.

Pour des raisons de confidentialité, les étudiants seront identifiés par un code : I1 à I8 pour les étudiants-ingénieurs et P1 à P3 pour les étudiants en master de PPP.

5.2.3. *Démarche d'entretien*

Plutôt qu'un entretien placé dans une démarche hypothético-déductive visant à tester des hypothèses, j'utiliserai un entretien plus ouvert, visant à explorer de façon certes dirigée mais ouverte la question. Il y a une orientation ciblée sur la question de recherche tout en laissant la place à des émergences de réponses, qui me place ainsi dans une démarche plus inductive et correspond à ma posture de recherche.

Ma démarche s'est construite en deux temps :

Temps 1 : Elaboration de questions orientées par ma question de recherche.

Mon objectif est d'interroger (cf partie 1) :

- Les retentissements/impacts chez l'étudiant de sa fréquentation d'un cours évoquant la question du sens selon les trois axes retenus (signification, élan d'action, expérience de soi) ;
- Dans les dispositifs pédagogiques TSS et PPP, ce qui alimente le rapport au sens des participants.

J'ai construit un premier questionnaire pour les étudiants-ingénieurs. Son utilisation m'a permis de voir deux limites à cette première approche : la prise de notes durant l'entretien provoque une perte très importante d'information exploitable, et le questionnaire était conçu de façon trop directe et a été peu efficace – j'interrogeais directement le rapport au sens plutôt que d'interroger l'expérience de l'étudiant sur des sujets connexes.

Il s'agit donc de bien différencier la question de recherche, la question d'entretien et la question d'analyse. Paillé souligne que « les sujets ne répondent jamais directement aux questions de recherche, celles-ci doivent être opérationnalisées pour que puisse se tenir l'enquête » (Paillé, 2005, p.118). De même la question d'analyse vise à « interroger, non plus les sujets, mais les données elles-mêmes [...] et prennent par conséquent une forme beaucoup plus analytique » (ibid, p.119).

Le questionnaire pour les étudiants en PPP, qui a été fait ultérieurement suite à ce retour d'expérience, profite de ces apprentissages et m'a permis de réaliser des interviews beaucoup plus riches et faciles à travailler ultérieurement. Les deux guides d'entretien que j'avais préparés pour ces interviews sont disponibles en annexe A3 de ce document.

Temps 2 : Recueil des données lui-même

J'avais décidé de conserver durant les entretiens une posture d'empathie et de réciprocité avec l'étudiant, afin de lui laisser exprimer le fonds de son expérience. J'ai utilisé pour cela une approche basée sur une directivité sur les questions et une non-directivité dans un espace de reformulation et de silence pour laisser place à l'émergence

5.2.4. *L'analyse des données*

Je me place dans une approche d'analyse qualitative de données qualitatives. L'esprit de ce travail s'inspirerait de l'esprit de l'analyse par théorisation ancrée (Strauss & Corbin, 2004 ; Paillé, 1994) – même si dans ce travail de Master je me concentre plutôt sur une analyse que sur une théorisation. Il s'agit de rester au plus proche des données brutes et d'en extraire, par une posture impliquée du chercheur, du sens. C'est ce qu'expriment les fondateurs de cette méthodologie, Strauss et Corbin : la théorisation ancrée est « non pas la quantification des données qualitatives, mais plutôt un processus non mathématique d'interprétation, entrepris dans l'objectif de découvrir des concepts et des rapports entre les données brutes afin de les organiser dans un schéma théorique et explicatif. » (Strauss & Corbin, 2004, p. 28)

La première étape a consisté à découvrir les données, par des lectures successives, en s'imprégnant du texte. Cette première lecture, et l'influence du travail réalisé lors du cadre théorique, ont donné naissance à un ensemble de catégories (composée de catégories initiales tirées du cadre théorique, comme le rapport aux questions existentielles et le rapport au monde, et de catégories émergeant de la lecture, comme un mode de réflexion inhabituel ou la confiance) selon lesquelles les données vont être re-explorées en détails. J'ai alors produit une catégorisation des données (tableaux en annexe).

La seconde étape consiste en une posture phénoménologique, afin de saisir l'essence des données en restant très proches du texte brut organisé par la catégorisation. Il s'agit de mettre en scène ce que la personne a dit, et de faire émerger ce qui a été dit d'important. Cette étape concerne les entretiens individuels, repris un par un.

La troisième étape est une analyse herméneutique transverse : se laisser saisir par l'expérience, faire des liens entre les témoignages des différents étudiants, pour en tirer un sens qui émerge. Ce processus sera utilisé pour les deux catégories d'étudiants séparément.

Enfin un retour réflexif ultérieur sur les deux analyses herméneutiques transverses a permis d'enrichir les conclusions de chacune par une mise en relation, et de répondre à ma question de recherche.

Un schéma de synthèse présente les grandes étapes de notre approche ci-dessous :

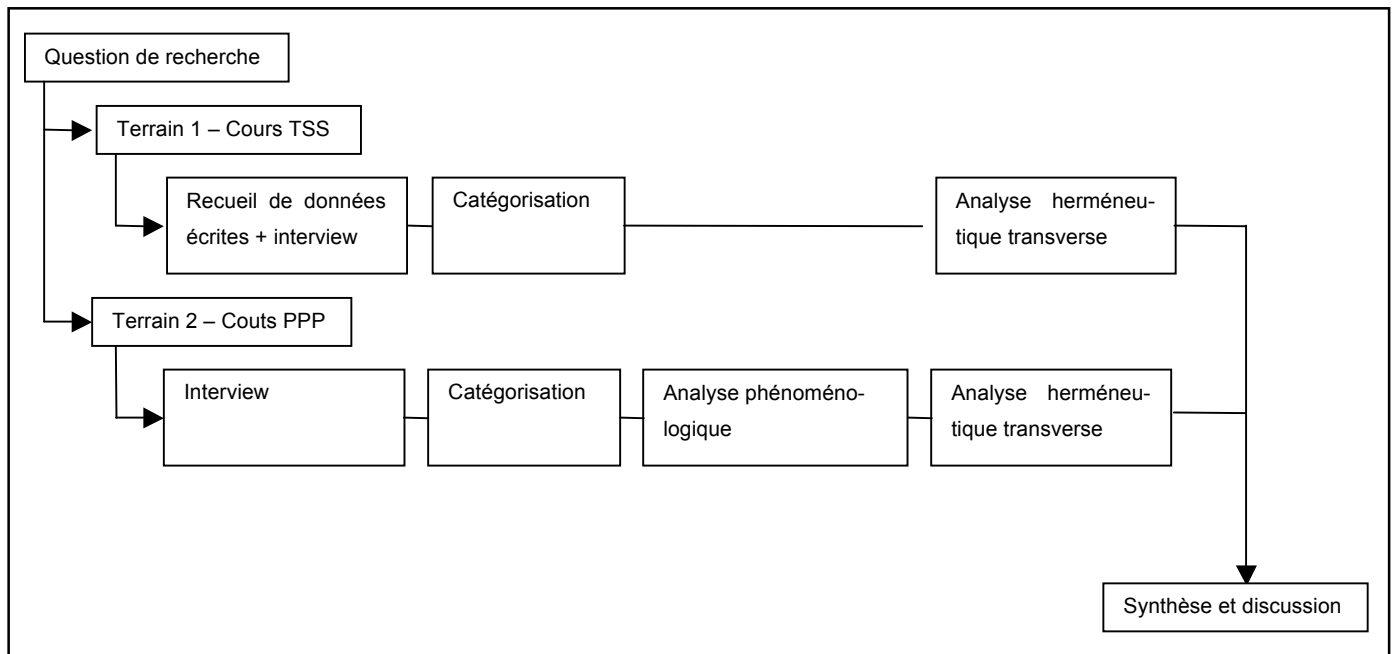


Schéma 1 – Méthodologie

6. Analyse et interprétation des données

6.1. Analyse des données TSS - étudiants en école d'ingénieur

6.1.1. Catégorisation

J'avais préalablement à l'analyse des données défini une catégorisation a-priori, afin d'orienter mes premières lectures, quitte à amender par la suite cette première tentative. Je m'étais basé sur les trois catégories que j'ai posées au niveau du cadre théorique :

- Sens : signification – j'explique, je comprends le monde ;
- Sens : orientation, direction, élan d'action – je vais vers ;
- Sens : sensation, implication, perception – je ressens du sens.

Les premières lectures ont montré à la fois la nécessité de subdiviser certaines catégories et d'en voir apparaître d'autres.

La première catégorie émergente a été le mode pédagogique. Les étudiants relataient une découverte d'un nouveau mode d'animation auquel ils attribuaient une valeur dans leur découverte du sujet.

La seconde a été la prise de conscience par les étudiants d'un mode de réflexion inhabituel, qui était autorisé, et permettait une mise en action.

La troisième a été la place de l'Autre, qui apparaissait au travers des remerciements, des prises de conscience autour de la communication et de la confiance.

Suite à ces émergences, et en revisitant les textes, j'ai finalement adopté la catégorisation suivante avec 7 catégories que j'ai regroupées en 4 familles (3 de ces familles étant les 3

« sens du sens », tels que je les ai posés à la fin du cadre théorique, la quatrième étant la famille « vivre ensemble » qui a émergé par la suite).

Catégories	Regroupement
1. Rapport aux questions existentielles	Sens – Signification
2. Mode de réflexion inhabituel	
3. Rapport au monde – Complexité & épistémologie	
4. Rapport à soi	Sens – Sensation
5. Elan d'action	Sens – Elan d'action
6. Rapport à l'autre	Vivre ensemble
7. Mode pédagogique	

Le tableau résultant de la catégorisation se trouve en annexe A1.

6.1.2. *Posture phénoménologique*

Au contact des données, l'examen phénoménologique se produit et vit dans une interaction avec l'acte de classification par des allers-et-retours réguliers.

Etant donné la nature fragmentée des données (8 textes relativement courts et 4 notes d'entretiens, des volumes individuels peu conséquents), j'ai fait le choix de ne pas formaliser une phase d'analyse phénoménologique qui aurait trop collé au tableau de catégorisation et d'engager tout de suite une démarche interprétative à partir de laquelle je vais tenter de dégager un sens.

6.1.3. *Analyse herméneutique transversale*

Une première analyse herméneutique transversale suivant la catégorisation permet de faire ressortir les points saillants des textes. Je vais questionner ici ce que rapportent les étudiants-ingénieurs à propos de ces différents points saillants :

- Impact du cours sur la dimension existentielle ;
- Impact du cours sur le mode de réflexion ;
- Impact du cours sur le rapport au monde et à la connaissance ;
- Impact du cours sur le rôle du sujet et le travail sur soi ;
- Impact du cours sur la perception du rapport à l'autre dans la construction du sens ;
- Impact en termes de vécu et d'élan d'action ;
- Perception de l'expérience pédagogique.

➤ **Impact du cours sur la dimension existentielle**

Les étudiants notent tout d'abord une ouverture aux questions existentielles. Ils ressentent à la fois l'existence préalable de ces questions au niveau personnel – « *Ce module m'a permis de participer à un débat sur la condition humaine, qui jusque là, a été individuel et intériorisé chez moi* » (I5 : 4-6), mais ne se sentaient pas la capacité – voire l'autorisation – de les aborder : « *Et le point le plus important (last but not least) est que je pense que ce cours m'a permis de sortir du cercle vicieux dans lequel je me trouvais avant qui était de me dire je suis nul en philo, que j'ai toujours été nul en philo et donc que je ne serai jamais capable de réfléchir sur les grandes questions existentielles, mais que de toutes façons ce n'était pas mon rôle étant donné que je serai ingénieur et non pas philosophe* » (I1 : 39-43). Le système éducatif ne leur semble pas favoriser les échanges sur ces questions – « *Ce module a donc été une très bonne expérience pour moi dans la mesure où il permet de débattre sur des sujets que l'on n'a pas trop l'occasion d'aborder dans le cadre de notre cursus* » (I2 : 22-24) - et à fortiori la société : « *Ce sont des questions qui font peur. Peu de gens souhaitent en discuter.* » (I3e : 5-6). Ou encore I8 qui dit : « *Il y a un dénigrement du sens, quand on va vers les autres, dans une démarche d'ouverture, et je me sens coupable d'essayer, j'ai peur d'embêter les autres* » (I8e : 44-45).

Le fait d'échanger sur ces questions en groupe leur a fait prendre conscience de l'universalité de ces questionnements : « *Ce sont les grandes discussions sur le sens qui m'ont fait prendre conscience que tout le monde peut se poser ces questions* » (I1 : 43-44).

Voire leur fait toucher du doigt la condition humaine : « *Je découvre ainsi que nous avons tous des questions existentielles communes, ce qui après réflexion est tout à fait normal, car derrière nos différences d'individus, nous partageons une même condition humaine.* » (I5 : 6-8).

Cette découverte a pour eux un goût de nouveauté - « *je ne m'attendais pas à ce que ce module suscite en moi un tel questionnement* » (I2 : 10) - et d'importance – « *même si on apporte rarement des réponses complètes aux questions sur le sens, c'était déjà énorme de se les poser et de réfléchir sur le sujet.* » (I1 : 45-46).

En conclusion, nous pouvons dire que les étudiants rapportent un rapport aux questions existentielles ouvert et légitimé.

Note : nous avons repris en annexe A4 un certain nombre de questions de sens exprimées par les élèves lors d'une session, afin d'incarner mieux leurs interrogations.

➤ **Impact du cours sur le mode de réflexion**

En parallèle à un sujet important et peu abordé par ailleurs, comme nous venons de le voir, les étudiants notent un mode de réflexion inhabituel pour eux.

Dans une éducation beaucoup basée sur l'apport de connaissance, les étudiants apprécient l'art de poser la question : « *Ce module m'a aidé à mieux formuler mes questions et peut être même à trouver certaines de mes réponses.* » (I3 : 9-10). I8 trouvait que « *C'était une sorte de maïeutique* » (I8e : 24), soutenu en ce sens par I7 qui affirme que sur les questions de sens « *On peut avancer. Comment : en se posant les bonnes questions.* » (I7e : 8). L'importance du bon questionnement est reprise par I3 : « *[Avant] Je ne parlais pas de sens, mais plutôt de but, d'objectif.* » (I3 : 8).

Après la richesse du questionnement arrivent les nouveaux outils : aspects théoriques, débat, centrage sur soi et écoute réelle de l'autre, valorisation de la subjectivité..., repris

un à un ci-dessous. I3 note d'ailleurs l'importance de ces outils : « *Il faudrait plus de choses comme ça dans le cursus. Nous aider à trouver des outils pour comprendre. Sinon, on a l'impression que c'est des cours théoriques qui s'enchaînent* » (I3e : 27-29).

Premier outil : la découverte qu'il peut y avoir des aspects théoriques sous-jacents (par exemple la complexité, le changement, la psychologie humaniste, ...) : « *'Pour quoi faire ça ? Est-ce bien ?' Je me pose souvent ces questions. Mais je n'arrivais pas à mettre les bons mots dessus. Je ne pensais pas que cela pouvait être « aussi théorique »* » (I3 : 6-7).

I1 de son côté conscientise l'importance de légers apports théoriques : « *Je suis persuadé que les petits topos sur la complexité ou autres me seront très utiles pour plus tard, et j'en ai tout de suite eu la confirmation quand j'ai lu le livre les 7 savoirs nécessaires à l'éducation du futur. En effet j'ai retrouvé beaucoup de notions qui avaient été abordées lors des séances de ce module et je pense que si j'avais lu ce livre un mois avant je serais complètement passé à côté de son intérêt, et je n'aurais jamais eu autant de plaisir à le lire.* » (I1 - 33-38).

Second outil : la façon de débattre de questions de fonds, avec un débat de qualité : « *J'ai beaucoup appris de choses en ce qui concerne la façon de mener un débat [...] la façon d'élever le débat [...] comprendre que dans la vie il y a beaucoup de problèmes qui n'ont pas de solution, ou en tous cas pas une unique solution* » (I1 : 23-27).

Troisième outil : l'importance d'être centré sur soi - « *En voyant si on est d'accord avec nous-mêmes.* » (I7e : 8-9), de l'écoute de l'autre - « *Ecouter les gens, prendre le temps d'écouter* » (I8e : 25), et d'une situation d'échange vrai - « *Le côté vraiment appréciable de ce cours est de pouvoir échanger entre professeurs et étudiants sans ressentir la distance qui sépare normalement professeurs et élèves.* » (I6 : 138-139) - pour permettre un échange de qualité. Comme en témoigne I3 à propos du mode d'inclusion en début de session : « *Pour nous présenter, je trouve que le fait de tout d'abord réfléchir par soi même puis d'échanger dans des groupes de tailles différentes est plein de sens. De la même façon, réfléchir tous à un même problème permet de « former le groupe » à chaque début de séance. Je pense que ces techniques peuvent être réutilisées sans problèmes, elles permettent aux personnes de se sentir mieux ensemble.* » (I3 : 32-36).

Enfin, ce mode de réflexion inhabituel permet de passer d'un mode 'apprentissage' de connaissances externes à un mode 'prise de conscience' de pensées déjà en ébauche en soi : « *J'ai vraiment pris conscience de beaucoup de choses pendant ce module, comme si tout d'un coup on mettait en pleine lumière plein de pensées ébauchées.* » (I6 : 136-137).

En conclusion, nous pouvons dire que les étudiants rapportent la découverte d'un mode de réflexion inhabituel, entre autre basé sur la qualité du questionnement et le centrage sur soi.

➤ **Impact du cours sur le rapport au monde et à la connaissance**

Les étudiants font référence à une évolution dans leur manière de voir le monde et la connaissance. Leur réflexion épistémologique évolue selon les axes suivants : intégration du sujet, découverte de la pensée complexe, et en particulier dépassement des simples oppositions.

L'émergence du sujet (apparue au paragraphe précédent pour permettre un meilleur échange) se retrouve dans le lien à la connaissance : « *Il s'agit donc de produire du savoir non fractionné gardant sa part de subjectivité même après traitement machine et conscient de cette subjectivité. Pour clore ce thème, il est amusant de voir à quelles conclusions nous sommes amenés : une science « subjective », « complexe », c-a-d une science qui n'est pas a priori basée sur les mêmes postulats que la science actuelle ; d'où la nécessité, voire l'urgence pour la science de réfléchir sur son propre statut, lequel n'est absolument pas figé.* » (I6 - 52-58). I6 reprend un peu plus loin : « *il devient indispensable de développer la réflexion sur le savoir lui même chez tous les bénéficiaires du savoir global. Il suffit désormais à mon avis d'enseigner « une science en conscience » en plus du contenu de la science.* » (I6 : 80-83).

Parallèlement, on note une ouverture dans le rapport au monde via la complexité.

A travers une appréhension de la nécessité d'une approche via la complexité, comme par exemple I1 : « *quand on veut aborder le sujet, il faut toujours voir le contexte, le global, le*

complexe et le multidimensionnel de la chose » (I1 : 1-2) ou encore I5 : « Plus encore, ce débat est mondial, et ce module m'a permis de mieux le connaître, et de mieux appréhender la complexité du Monde. » (I5 : 8-9).

Mais aussi avec une approche de la mesure, de la cohabitation des contraires : *« Je n'ai pas les réponses à toutes ces questions, mais j'ai maintenant compris que tout n'est pas tout noir ou tout blanc : c'est un système complexe ! » (I3 : 11-13), ou encore I3 « Contrairement à ce que je pensais au départ, la réponse à la question posée n'est ni oui ni non. » (I3 : 50-51).*

Et finalement en faisant le lien entre cette complexité et leur vie, leurs décisions : *« cela m'a permis de comprendre que dans la vie il y a beaucoup de problèmes qui n'ont pas de solution, ou en tous cas pas une unique solution car comme vous aimiez souvent le dire 'ce n'est jamais tout blanc ou tout noir', les situations auxquelles nous serons confrontés dans notre future vie professionnelle mais aussi dans notre vie familiale sont des situations complexes et il nous faudra tout de même prendre des décisions. » (I1 : 26-31), voire un élan d'action « Je pense personnellement que la prise de décision relève déjà d'une navigation dans la complexité : « l'action est le royaume concret et parfois vital de la complexité » selon E. Morin. » (I6 - 110-112).*

En conclusion, nous pouvons dire que les étudiants rapportent une transformation du rapport au monde et à la connaissance, basée sur le rôle du sujet et l'approche par la complexité.

➤ **Impact du cours sur le rôle du sujet et le travail sur soi**

Les références au sujet que l'on a vu poindre dans les deux dernières parties sont en fait un élément qui ressort plus globalement des textes, sous la forme d'expression du ressenti – rare chez ce type de public - et d'une prise de conscience de notre responsabilité individuelle dans le changement de monde.

Ainsi I1 s'étonne : *"Mais bizarrement, dès les premières minutes du cours je me suis tout de suite senti à l'aise"* (I1 : 14-15). I8 note : *« Pendant le cours, nous étions sur un petit nuage, sur une autre planète »* (I8e : 24).

L'expression de ce sentiment d'être 'touché' se retrouve dans les remerciements qui ont un ton très personnel pour un travail académique, que l'on retrouve chez I1, *« Donc je vous remercie tous les trois sincèrement pour ce cours et j'espère que les P2009 [la promotion suivante] et plus sauront en profiter autant que nous avons essayé de le faire. »* (I1 : 47-48), I2, *« D'abord je tenais à vous remercier pour nous avoir offert un module très enrichissant intellectuellement et humainement. »* (I2 : 2-3).

On retrouve une affirmation forte de la responsabilité personnelle via le travail sur soi pour agir dans le monde. Ainsi I3 affirme : *« La conclusion que je tirerais de ce questionnaire est plus ou moins la même que celle à laquelle nous avons abouti quand nous avons essayé de savoir « que faire pour changer le monde ? » (holomorphisme oblige) : Il faut d'abord faire un travail sur soi. »* (I3 : 62-64). I5 y voit d'ailleurs un signe d'espoir : *« Il [ce cours] a aussi pointé du doigt la nécessité d'un travail sur nous-mêmes pour faire avancer les choses et a réduit un peu le découragement qu'on peut ressentir face à l'ampleur de la tâche. »* (I5 : 9-11).

On peut résumer cet état d'esprit par le proverbe chinois cité par un étudiant chinois : *« Dans la première séance, j'ai entendu une phrase dont la signification est très proche de celle d'une phrase ancienne chinoise : Pour un peuple qui veut rendre le monde meilleur, il faut d'abord améliorer son pays; pour celui qui veut changer son pays, il faut d'abord améliorer sa famille; pour celui qui veut changer sa famille, il faut d'abord s'améliorer soi-même; pour celui qui veut se changer lui-même, il faut pouvoir distinguer le bon du mauvais; pour celui qui veut avoir ce pouvoir, il faut être sincère. Cette maxime chinoise existe depuis plus que 2500 ans !! »* (I4 : 20-27).

On note enfin une ouverture à une cohérence interne, que I2 exprime deux fois, d'abord

en parlant des questions de sens : « *On peut avancer. Comment : en se posant les bonnes questions, en voyant si on est d'accord avec nous-mêmes.* » (I7e : 8-9) puis « *Comment donner sens à ce que je vis ? En essayant d'être en accord avec soi-même* » (I7e : 27-28).

En conclusion, nous pouvons dire que les étudiants rapportent une prise de conscience nouvelle du rôle central du sujet et du travail sur soi dans l'abord du sens.

➤ **Impact du cours sur la perception du rapport à l'autre dans la construction du sens**

On note une prise de conscience de l'apport de l'autre dans la construction de son propre rapport au sens, sur trois axes : l'autre qui m'aide ; la relation qui enrichit ; l'autre que j'aide.

L'autre qui m'aide, ce sont d'abord les enseignants. En plus de l'expression de remerciements personnels déjà cités, on note aussi que la confiance donnée aux enseignants se retrouve étendue à l'Ecole : « *L'autre raison est que vous sembliez très enthousiastes à l'idée de faire ce cours et que même si je ne saisisais pas tout à fait le pourquoi de cette envie je me suis dit « s'ils sont contents c'est qu'il y a une raison » donc j'ai tout de suite eu envie de jouer le jeu... et je n'ai pas été déçu. Donc la première chose que ce cours m'a appris est de faire confiance à mes professeurs et comme vous êtes chacun des responsables de filières ou d'option (enfin au moins pour deux d'entre vous) j'ai maintenant envie de faire confiance à l'école.* » (I1 : 16-22). C'est aussi la présence physique de pairs, comme en témoigne I1 : « *Mais bizarrement, dès les premières minutes du cours je me suis tout de suite senti à l'aise. La première raison à mon avis est la disposition de la salle, sans les tables et le fait que nous étions proches les uns des autres* » (I1 : 14-16).

Ensuite le mode de travail où l'on cherchait l'échange le plus authentique possible, montre un potentiel vivre ensemble : « *Je pense que ces techniques peuvent être réutilisées sans problèmes, elles permettent aux personnes de se sentir mieux ensemble.* » (I3 : 35-36). Il

demande pour cela un engagement personnel, un pari de la confiance : « *si on veut construire quelque chose de manière durable il faut prendre sur soi et ne pas hésiter à donner sa confiance aux autres* » (I7 : 19-21). Enfin, la symétrie d'une relation adulte-adulte nourrit encore cet échange authentique : « *Le côté vraiment appréciable de ce cours est de pouvoir échanger entre professeurs et enseignants sans ressentir la distance qui sépare normalement professeurs et élèves.* » (I6 : 138-139).

C'est enfin par une conviction éthique l'autre que j'aide, comme le pose I7 qui, quand on lui demande comment donner sens à ce qu'il vit, répond : « *En rendant les autres heureux* » (I7e : 31).

En conclusion, nous pouvons dire que les étudiants rapportent une prise de conscience de l'importance de l'Autre dans leur propre construction par rapport au sens, par la découverte du goût d'une relation authentique en environnement scolaire.

➤ **Impact en termes de vécu et d'élans d'action**

La richesse de l'expérience pour les élèves est exprimée comme nous l'avons déjà vu par l'expression d'une transformation par rapport aux points précédemment soulevés (nouveau rapport aux questions sens, mode de réflexion inhabituel, ouverture au sujet ...).

Elle est exprimée aussi par l'évaluation finale du cours, que l'on peut comparer à celle réalisée par les étudiants ayant suivi en même temps un autre cours (voir détail en annexe A5). En synthèse, sur les 8 questions les plus significatives, le cours TSS recueille la plus haute note (« oui, tout à fait ») dans 81% des réponses, contre 35 % pour les autres cours.

On peut donc dire que les étudiants ont vécu un cours qui les a spécialement touchés.

En parallèle, on trouve une mise en application plus floue, comme s'ils n'étaient pas conscients de ce par quoi ils ont été touchés. On retrouve ce paradoxe chez I3, qui après avoir produit des écrits d'une grande richesse et où on ressent une maturation claire, dit :

« Mais je ne vois pas d'outils, de méthode pour aborder ces questions [de sens]. C'est important de se poser ces questions, mais je n'ai pas encore trop de réponse. » (I3e : 13-15). Et cependant poursuit paradoxalement par : *« Mais j'avance. »*, comme si la confiance générée était suffisante.

Quelques pistes de mise en action existent, ancrées, mais sont exprimées de façon très générale et floue – et beaucoup moins conscientisée que pour les étudiants en PPP comme nous le verrons par la suite.

Ainsi I4 : *« Eh....oui, moi, je veux changer moi-même, et je suis sincère. Je suis dans le cas le plus bas »* (I4 : 28-29), ou I5 : *« Je pense avoir été marquée par toutes les idées de ce module et que ça va forcément influencer d'une façon ou d'une autre mes choix personnels : A SUIVRE !..... »* (I5 : 12-13), ou encore I7 : *« Fini le temps de « l'idéologisme » stérile, il est temps de passer à l'action. Le monde ne se sauvera pas tout seul (oh le nul !!) et c'est à vous, à moi à tout le monde de se bouger pour faire bouger les choses. »* (I7 : 103-105).

En conclusion, nous pouvons dire que les étudiants rapportent une expérience riche qui génère des embryons d'élan d'action.

➤ **Perception de l'expérience pédagogique**

Nous pouvons tirer trois apprentissages des témoignages des étudiants concernant l'expérience pédagogique : la richesse de l'approche transdisciplinaire, l'importance de la relation de confiance avec l'enseignant, la pertinence de l'utilisation de modes pédagogiques centrés sur l'étudiant et son expérience.

Les étudiants notent tout d'abord l'efficacité d'une approche transdisciplinaire : *« J'en retiens beaucoup plus de choses que si j'avais fait un autre module. En peu de temps, on aborde beaucoup de sujets. »* (I8e : 21-22), et l'importance de créer des liens entre les enseignements pour en faire émerger le sens : *« Il faudrait plus de choses comme ça dans*

le cursus. Nous aider à trouver des outils pour comprendre. Sinon, on a l'impression que c'est des cours théoriques qui s'enchaînent » (I3e : 27-29).

L'importance de la relation entre les élèves et les professeurs est un fait reconnu, classique, dans le monde de l'enseignement. Il est donc intéressant de noter que les étudiants ont trouvé significatif d'exprimer une 'nouveau' sur cet axe à l'occasion de ce cours, que ce soit I1 : « *Donc la première chose que ce cours m'a appris est de faire confiance à mes professeurs et comme vous êtes chacun des responsables de filières ou d'option (enfin au moins pour deux d'entre vous) j'ai maintenant envie de faire confiance à l'école.* » (I1 : 19 -22), ou I6 par exemple : « *Le côté vraiment appréciable de ce cours est de pouvoir échanger entre professeurs et enseignants sans ressentir la distance qui sépare normalement professeurs et élèves.* » (I6 : 138-139). Le fait d'échanger à la fois sur un pied d'égalité, entre êtres humains pensant et ressentant, et en même temps avec une dissymétrie liée à l'expérience plus importante des professeurs, et non à une séparation liée à la fonction, paraît ainsi une modalité pertinente sur ce type de sujet. Le professeur a de plus un enthousiasme lié à la découverte et au savoir à transmettre, qui rend le cours congruent avec le concept de 'joie dans l'apprentissage et la connaissance' : « *je me suis tout de suite senti à l'aise. [..]. L'autre raison est que vous sembleriez très enthousiaste à l'idée de faire ce cours et que même si je ne saisis pas tout à fait le pourquoi de cette envie je me suis dit 's'ils sont contents c'est qu'il y a une raison' donc j'ai tout de suite eu envie de jouer le jeu... et je n'ai pas été déçu.* » (I1 : 14-19).

Enfin, les formes pédagogiques centrées sur la personne et son expérience ont été valorisées par les étudiants.

Tout d'abord la disposition physique des personnes, professeurs et élèves formant un grand cercle : I2 note « *l'absence de table et la disposition en cercle nous sortaient directement du cadre 'typique' de cours et permettaient de faciliter les échanges* » (I2 : 5-6), repris par I1 : « *je me suis tout de suite senti à l'aise. La première raison à mon avis est la disposition de la salle, sans les tables et le fait que nous étions proches les uns des autres.* » (I1 : 14-16).

Ensuite les diversités des formes pédagogiques utilisées :

- Mode d'inclusion des participants en début de session, afin de poser une ambiance de confiance et de se sentir accepté : « Je retiendrai également de ce cours les techniques d'animation qui m'ont semblé particulièrement importantes. Deux m'ont particulièrement marquées : la façon grâce à laquelle nous nous sommes présentés et le procédé d'inclusion que nous effectuons à chaque début de séance. » (I3 : 28-32) ou encore : « Pour nous présenter, je trouve que le fait de tout d'abord réfléchir par soi même puis d'échanger dans des groupes de tailles différentes est plein de sens. De la même façon, réfléchir tous à un même problème permet de 'former le groupe' à chaque début de séance. Je pense que ces techniques peuvent être réutilisées sans problèmes, elles permettent aux personnes de se sentir mieux ensemble. » (I3 : 32-36) ;
- Appel aux sens par l'utilisation de musique et de film : « J'ai beaucoup aimé l'extrait de film, avec Al Pacino, que nous avons regardé. C'était une excellente illustration et nous avons compris exactement ce que vous entendiez par 'parler avec ses tripes'. » (I3 : 15-17) ;
- Position d'acteur via des débats sous forme de jeux de rôles : « Le fait que nous participions nous-mêmes à des débats, dans la peau de différents acteurs nous permet aussi de nous rendre vraiment compte de la réalité des situations de débats qui peuvent exister dans la vie professionnelle. » (I3 : 25-28) ou encore : « C'est pourquoi j'ai apprécié en premier lieu les différents moments qu'on avait pour réfléchir et débattre sur des sujets un peu plus existentiels. J'ai aussi aimé les passages un peu plus théoriques (complexité, escalade symétrique, QI/QE,...) qui, je pense, sont nécessaires pour mieux appréhender les sujets un peu moins théoriques si je puis dire. L'exercice de simulation Bouygues / Greenpeace a été très enrichissant » (I2 : 11-15).

Il est à noter qu'ils sont peu habitués à ces modalités pédagogiques, qu'ils qualifient de 'non-scolaires' : « *j'ai particulièrement apprécié l'aspect non scolaire [de ce cours]* » (I2 : 4-5).

En conclusion, nous pouvons dire que les étudiants rapportent une expérience pédagogique différente, par l'aspect transdisciplinaire, la relation avec les professeurs et la diversité des formes pédagogiques.

6.2. Analyse des données PPP - Etudiants en master de sciences de l'éducation

6.2.1. Catégorisation

J'avais préalablement à l'analyse des données défini une catégorisation a-priori, afin d'orienter mes premières lectures et de par la suite dépasser cette première tentative. Ayant à l'esprit un objectif de cohérence avec l'analyse des textes des élèves-ingénieurs, je m'étais basé sur les mêmes trois catégories que j'ai posées à la fin du cadre théorique :

- Sens : signification – j'explique, je comprends le monde ;
- Sens : orientation, direction, élan d'action – je vais vers ;
- Sens : sensation, implication, perception – je ressens du sens.

Les premières lectures ont montré à la fois la nécessité de subdiviser certaines catégories et d'en voir apparaître d'autres.

La première catégorie émergente a été la confiance. Les étudiants relèvent un changement profond quand à leur relation de confiance en la vie.

La seconde a été le rapport à l'autre et son évolution.

Enfin, deux subdivisions sont apparues comme nécessaires : le 'sens-signification' se décompose en 'nouveau mode de connaissance' et 'rapport aux questions existentielles ; le 'sens-sensation' en 'rapport à soi et au corps' et en 'sens, ici et maintenant'

Suite à ces émergences, et en revisitant les textes, j'ai finalement adopté la catégorisation suivante avec 8 catégories que j'ai regroupées sur les mêmes 4 familles que pour la catégorisation des étudiants TSS (3 de ces familles étant les 3 « sens du sens », tels que je les ai posés à la fin du cadre théorique, la quatrième étant la famille « vivre ensemble » qui a émergé par la suite).

Catégories	Regroupement
1. Nouveau mode de connaissance	Sens – Signification
2. Rapport aux questions existentielles	
3. Rapport à soi et au corps	Sens – Sensation
4. Sens, ici et maintenant	
5. Confiance	
6. Chemin de sens	Sens – Élan d'action
7. Rapport à l'autre	Vivre ensemble

Le tableau résultant de la catégorisation se trouve en annexe A2.

Je rappelle ici que si les quatre regroupements (sens-signification, sens-sensation, sens-élan d'action et vivre ensemble) sont communs aux deux analyses TSS et PPP afin d'autoriser une certaine cohérence entre les deux analyses, je me suis laissé libre de faire émerger en leur sein des catégories différentes pour traduire la diversité des profils. Et ce d'autant plus que l'objectif des deux terrains n'est pas la comparaison mais plutôt un enrichissement mutuel naissant de leur diversité.

6.2.2. *Analyse phénoménologique*

➤ **Étudiant P1**

Cette étudiante est une femme de 39 ans, professeur de mathématiques. Elle a découvert la PPP avec la formation, soit environ un an auparavant. Elle décrit un profond

changement lié à la formation : *"Ce master a été pour moi un changement à 180 degrés"* (P1 : 4).

SENS-SIGNIFICATION

Elle précise ce changement dans :

- Sa perception du monde : *"Dans ma vie, tout a changé. Le soleil est différent, les arbres sont différents, les personnes sont différentes, tout est vu dans une perspective différente..."* (P1 : 35-36) ;
- Sa relation aux autres : *"Je peux continuer ma vie, faire exactement le même parcours que j'avais prévu, mais sans blesser les autres, et peut-être en les comprenant. Cette compréhension m'aide même peut-être à mieux réaliser ce parcours"* (P1 - 56-58) ;
- Son approche de la vie et son questionnement existentiel : quand on lui demande de parler des changements dans sa vie liés au master, elle répond : *« Toute ma manière de vivre, non ? Toute ma manière de faire face à la vie. Principalement me poser des questions, me demander pourquoi, chose que je ne faisais jamais avant, j'étais très péremptoire. C'était : ce n'est pas – ce n'est pas ; c'est – c'est ! »* (P1 : 78-80); et précise qu'avant *« je ne me questionnais pas parce que je n'aimais pas... et c'était comme ça ! »* (P1 : 84-85).

SENS-SENSATION

Ce changement est lié pour elle à la relation au corps sensible :

- Quand elle parle de l'expression de ses potentialités, elle rapporte cela à *« Pour moi, ce fut la méditation, ce fut un 'auto-traitement' qui se développe en moi; j'ai fait une expérience, ou j'étais mon propre cobaye... »* (P1 : 151-152) ;
- Cette capacité de déploiement de ses potentialités est liée à des perceptions nouvelles apportées par la méthode : *"J'avais des perceptions des choses, des perceptions différentes de celles des autres personnes ; je voyais les choses d'une façon différente de celles des gens en général...cette approche m'a apporté l'auto-traitement, je ne savais pas ce que c'était, la méditation, je ne savais rien de cela,*

et surtout le fait que le corps a une volonté propre, que ce n'est pas la tête qui commande au corps – avant le corps était pour moi une machine, et il a cessé de l'être..." (P1 : 167-172) ;

- Et quand elle dit *"je n'ai jamais rien fait dans ma vie qui n'ait pas de sens"* (P1 : 273), elle explique cela par une relation à soi : *"[Et comment ressens-tu ce sens ?] C'est un sentiment de bien avec moi-même...je recherche toujours cela, je ne suis capable de rien faire sans me sentir bien avec moi-même"* (P1 : 277-278). Pour elle, la notion de sens se 'dissout' dans la relation à soi, dans une évidence.

SENS-ELAN D'ACTION

L'étudiante se place dans une démarche de cheminement, qui commence : *"J'ai encore beaucoup de chemin à parcourir..."* (P1 : 118-119).

La motivation qui la pousse dans cette démarche est aujourd'hui le développement de ce potentiel maintenant reconnu : *"Ce long chemin est de développer ce que j'ai en moi, développer cette méthode...développer et pouvoir aider..."* (P1 : 229-230), en opposition à un souhait d'évolution sociale auparavant *"[Avant] Ma motivation était de monter au niveau...comment dire...monter dans la société, au niveau professionnel. "* (P1 : 234-235).

En parallèle, l'étudiante affirme une confiance dans son avenir : *"et peut-être que si je n'ai pas le temps c'est parce que je n'ai pas besoin de ce temps, que le moment n'est pas venu...je pense que tout arrive au bon moment ...[Tu as une grande confiance en l'avenir ?] Oui, oui, oui..."* (P1 : 308-314).

RELATION EXPLICITE AU SENS

En parallèle, l'étudiante n'exprime pas de questions existentielles : *"Je n'ai pas de grandes questions dans ma vie...j'ai un grand chemin à parcourir, mais je n'ai pas de grandes questions"* (P1 : 244-225).

Et pour parcourir ce chemin, elle s'en remet à nouveau à un éprouvé interne : "*[Et comment vas-tu choisir la direction où tu peux aller ?] Ah, cela, c'est le cœur, toujours le cœur. J'ai toujours eu le choix entre deux chemins à parcourir, et je pense que j'ai toujours eu quelqu'un à mes côtés qui me disait 'Vas par là' ; c'est mon guide...*" (P1 : 254-256).

De même elle pose le sens pour elle comme étant un sentiment interne : "*je n'ai jamais rien fait dans ma vie qui n'ait pas de sens - Et comment ressens-tu ce sens ? - C'est un sentiment de bien avec moi-même...je recherche toujours cela, je ne suis capable de rien faire sans me sentir bien avec moi-même*" (P1 : 273- 278).

Et elle pose l'importance de moments avec elle-même pour être reliée à ce sentiment : « *j'aurais besoin de temps pour moi, et la vie ne le permet pas, et il arrive alors que je ne me sente pas bien avec moi-même* » (P1 : 298-299).

➤ **Etudiante P2**

Cette étudiante est une femme de 42 ans, qui travaille dans le monde de l'enseignement. Elle a découvert la PPP avec la formation, soit environ un an auparavant.

SENS-SIGNIFICATION

Elle était habitée par la question de sens mais ne savait pas comment l'aborder : « *Je me suis toujours posée cette question [du sens]. Je crois que c'est le sens de ma quête personnelle. Et cette rencontre est une chose qui me fait avancer ; je crois que c'est la première fois que je vais arriver...à trouver ce sens, et c'est une chose que je cherchais beaucoup* » (P2 : 74-78).

Elle sent ainsi qu'elle est sur un chemin pour répondre à ses interrogations, et que ce chemin, plus qu'une réponse, va modifier profondément sa vie : « *[ma relation à ma vie] ne sera jamais la même, et ma vie non plus. Je pense que mon regard sur la vie ne sera jamais plus le même, ma manière d'être dans la vie a été modifiée, les options dans ma vie vont aussi être différentes* » (P2 : 40-43).

Cette modification de ses représentations, qui lui permet de mieux appréhender le sens, est liée à cette prise de conscience que le sens n'est pas une donnée externe : « *Je crois que je cherchais surtout le sens de la vie dans des choses externes. Je faisais cela, je faisais ceci, mais cela n'aboutissait pas.* » (P2 : 83-84) puis « *Le sens n'est pas à l'extérieur; c'est notre manière d'interagir avec les choses qui le facilite ou pas* » (P2 : 106-107).

SENS-SENSATION

Cette prise de conscience passe par la reconnaissance que le sens est peut-être plus dans l'être que dans le faire : "*Je crois que je cherchais surtout le sens de la vie dans des choses externes [...]. Et pour la première fois, durant le master, je sens une avancée. Je crois que j'ai fait une rencontre avec mon essence, avec moi-même. Je veux toujours faire beaucoup de choses, j'ai toujours une grande curiosité, mais je comprends tout cela d'une façon différente, je sais que ma solution n'est pas en faisant beaucoup de choses.*" (P2 : 83-88).

Elle valorise son rapport à soi comme indicateur de sens : "*[Et quand tu es en face d'une situation qui manque de sens, que fais-tu ?] Je me sens mal...* " (P2 : 102-104).

La perception interne a été pour elle le moyen de se rapprocher de son être : "*j'ai commencé à prêter attention à mes perceptions et à entrer en contact avec moi-même.*" (P2 : 6-7). Et quand on lui demande si elle ressent une relation entre le sensible et les questions de sens, elle répond : "*Oui, tout à fait, et c'est au travers du mouvement gestuel que je la vis le mieux; je crois que c'est la meilleure expression, que ...j'aime*" (P2 : 115-116).

Ainsi, au final, quand on lui demande quel est le sens de la formation pour elle, elle affirme: "*la connaissance de soi...*" (P2 : 120).

SENS-ELAN D'ACTION

Après avoir posé comme nous l'avons vu le caractère fondamental des questions de sens pour elle, et son incapacité jusqu'alors à les aborder, elle se sent aujourd'hui sur un chemin pour les travailler : *"cette formation a été difficile pour moi, j'en cherchais, cherchais le sens, mais ne trouvais rien. Mais je crois que j'ai compris le chemin, et que je suis en train de le prendre"* (P2 : 98-100), ou encore : *"maintenant je m'oriente vers un sens pour ma vie, une recherche, et cela n'avait jamais fait partie de mon horizon"* (P2 : 47-48).

SENS ET RAPPORT A L'AUTRE

Elle note dans sa transformation en cours deux évolutions majeures liées à l'Autre.

Tout d'abord un développement du souci de l'autre : *"mais c'est plus au niveau relationnel qu'il y a eu des changements. Je suis plus attentive dans ma relation aux autres."* (P2 : 23-24).

Ensuite dans sa conception de l'amour, qui était une vraie question pour elle : *"Avant, je croyais que je ne sentais pas l'amour ; au point de me demander ce qu'était l'amour. Puis, progressivement, j'ai commencé à percevoir ce que c'est, et à découvrir que c'était une chose qu'effectivement je ne ressentais pas..."* (P2 : 60-62).

➤ **Etudiant P3**

Cet étudiant est un homme de 35 ans, formateur en entreprise sur les techniques de ventes-marketing et comportementales. Il a découvert la PPP avec la formation, soit environ 1 an auparavant.

SENS-SIGNIFICATION

La modification significative qu'il décrit est liée à une nouvelle relation à son rôle dans le monde : *"[Et cela a modifié la signification des choses pour toi ?] Cela les a changé en termes de connaissance de soi, de 'quel est mon rôle ?' et quelle est ma position relative. Ce fut principalement cela, une question de changement de repère en termes de 'réellement, qu'est-ce que je fais ici, dans la vie', quel est mon rôle actuel et le rôle que je veux avoir."* (P3 : 22-27).

Ce rôle est ancré dans le présent, contrairement à son vécu précédent : *"Je crois que, avant tout, mon rôle aujourd'hui est de vivre, vivre les choses. J'ai toujours eu tendance à me projeter dans le futur, c'est-à-dire vivre certaines situations par anticipation."* (P3 : 44-48).

SENS-SENSATION

Cette connaissance de soi provient de nouvelles perceptions,

- intérieures : *"Ma relation aux perceptions a changé. Chagné en ce sens que j'avais avant une moitié de perception. Avant, les perceptions étaient pour moi, du fait sans doute d'une déformation professionnelle dans le cadre de l'intelligence émotionnelle, générées par un stimulus extérieur. Et c'est surtout cela qui a changé, m'apprendre à regarder en moi, avec tout ce que cela a apporté en termes de perceptions et de découverte. Ce fut réellement une découverte."* (P3 : 5-10) ;
- que l'on peut laisser émerger : *"Par exemple comprendre que j'étais habitué à faire une introspection 'méditative', en me disant ce que j'étais supposé voir, et que je n'étais pas habitué à faire une introspection dans une perspective plus émergente. Et ce fut pour moi une grande découverte, il y a réellement des couleurs, il y a réellement des formes, il y a du mouvement, il y a un ensemble de choses que je ne connaissais pas. Je ne les connaissais pas...je ne pensais pas que j'y avais accès ou non, je ne savais juste pas que cela existait."* (P3 : 14-20) ;
- que l'on peut travailler : *"si j'ai un problème à résoudre, aujourd'hui, automatiquement et sans y penser, je vais avoir tendance à fermer les yeux.... Et c'est impressionnant la quantité de choses qui se passent quand je ferme les yeux."*

En ce sens que quand je les ouvre, je peux ou non avoir la solution, mais je suis dans un état différent de ce lui où j'étais avant" (P3 : 331-335).

SENS-ELAN D'ACTION

Sa nouvelle vision de son rôle a provoqué :

- *des élans d'actions, que ce soit des changements d'activité - "Il y a une décision par exemple qui a été plus facile, pour ne pas dire aidée, où la méthode m'a beaucoup aidé... j'avais deux emplois, et d'un seul coup je n'en ai gardé qu'un, et les choses sont allées dans la direction de ce que je préférais faire. Si tu m'avais demandé il y a un an si cela allait être un choix difficile, j'aurais dit que oui. Si tu me demandes aujourd'hui si cela a été difficile, je dis que non, et cela grâce à la méthode." (P3 : 38-42) - ou au sein même de son activité - "Oui, en plus des changements que j'ai déjà expliqués, je me suis senti plus à l'aise dans ma peau de formateur, la méthode me permettant – et ce fut une grande découverte – de rendre les personnes plus impliquées dans la formation. Ce qu'avant j'arrivais parfois à faire, et parfois pas, alors que je sentais que cela dépendait de moi..." (P3 : 61-65) ;*
- *et une nouvelle façon d'envisager l'avenir : "Aujourd'hui je vis un jour à la fois. Cela me permet de découvrir des choses nouvelles, et au dessus de tout de ressentir, car il y avait des choses que je ne me laissais pas ressentir. Trop de planification, trop de contrôle, le besoin de contrôler si tu veux...Et aujourd'hui non, les choses s'écoulent d'une façon beaucoup plus tranquille et plus calme. Je ne dis pas que cela s'est passé en un seul coup, et hop, ce n'est pas le cas. Mais cette non-planification, ce moins d'objectifs me permet de respirer et sentir la respiration, et comprendre les effets de la respiration. " (P3 : 49-55).*

Le tout dans un lâcher-prise qui lui donne une grande confiance : *"C'est un processus de confiance, en cette potentialité, de croire que aussi loin que j'irai, il ne se passera rien de mal, et que s'il se passe quelque chose, ce sera très probablement bon." (P3 : 164-166).* Il exprime une confiance particulière en son être en devenir : *"je pense que c'est la confiance....la confiance ici est le mot clé... Je sens que ce qui émerge à la fin, dans l'état*

le plus pur, c'est la confiance, et si je voulais traduire cela, la confiance c'est 'je suis', ce qui émerge c'est 'je suis' avec tout ce que cela signifie... pour moi, pour les autres... c'est l'absence d'obstacle, les obstacles n'existent plus..." (P3 : 359-362).

Il évoque explicitement ce lâcher-prise : *"Et aujourd'hui c'est très différent. Je suis capable d'aller dans la rue, et voir quelque chose qui me 'touche', sans motif précis, une chose quelconque, qui me touche, qui m'arrête et me fait rester là. Avant, ce n'était pas du tout le cas. Je n'avais pas cette disponibilité. [Et tu as envie d'avoir plus de moments de ce type ?] Oui, beaucoup, et j'ai la conscience que cette chose n'est pas encore aboutie. [Et tu as confiance de trouver une manière d'y parvenir ?] Oui, par un lâcher-prise total envers les choses. Lâcher-prise au sens ne pas attacher d'importance, ne pas me préoccuper." (P3 : 280-292).*

RELATION EXPLICITE AU SENS

Sans être attaché au mot sens, les questions existentielles ont une grande valeur pour lui : *« il m'est important que je comprenne qui je suis et qu'est-ce que je fais là. C'est important. Si c'est cela que l'on appelle sens de la vie, ... » (P3 : 268-269).*

Et quand on évoque le 'sens de la vie', il prend conscience qu'il n'y pensait pas avant et qu'aujourd'hui c'est lié à une posture particulière : *"[Et avant, tu avais des questions que tu pourrais qualifier de liées au sens de la vie ?] Avant, je ne pensais pas à cela, définitivement. En relation à ces questions, il y a une chose intéressante. Il y avait des choses qui ne se passaient pas, ou qui si elles se passaient, n'attiraient pas mon attention. Et aujourd'hui c'est très différent. Je suis capable d'aller dans la rue, et voir quelque chose qui me 'touche', sans motif précis, une chose quelconque, qui me touche, qui m'arrête et me fait rester là. Avant, ce n'était pas du tout le cas. Je n'avais pas cette disponibilité. " (P3 : 276-283).*

Ces changements ont pour lui un impact clair. A la question *« Mais tu te sens plus heureux qu'avant ? »* il répond sans hésiter : *« Je me sens plus heureux, clairement. » (E3 : 300).*

6.2.3. Analyse herméneutique transversale

Une première analyse herméneutique transversale suivant la catégorisation permet de faire ressortir les points saillants des textes. Nous allons questionner ce que rapportent les étudiants en PPP à propos de ces différents points saillants :

- Impact du cursus sur leur relation au sens ;
- Impact de la relation au corps sensible sur la question du sens ;
- Impact du cursus en termes d'élan d'actions ;
- Impact du cursus en termes de prise de conscience explicite des transformations.

➤ Impact du cursus sur leur relation au sens

Avant d'entrer dans une analyse plus poussée, il est à noter que tous les étudiants affirment un changement majeur lié à la formation :

P3 l'exprime quant à son rôle : « *Ce fut principalement cela, une question de changement de repère en termes de 'réellement, qu'est-ce que je fais ici, dans la vie', quel est mon rôle actuel et le rôle que je veux avoir.* » (P3 : 24-27).

P2 l'exprime par sa relation à la vie : « *Je pense que mon regard sur la vie ne sera jamais plus le même, ma manière d'être dans la vie a été modifiée, les options dans ma vie vont aussi être différentes* » (P2 : 41-43).

P1 l'exprime dans sa représentation du monde : « *Ce master a été pour moi un changement à 180 degrés* » (P1 : 4) « *Et j'ai commencé à voir les choses avec moins d'ocillères, à ouvrir plus mes horizons.* » (P1 : 15-16) ; « *Dans ma vie, tout a changé. Le soleil est différent, les arbres sont différents, les personnes sont différentes, tout est vu dans une perspective différente...* » (P1 : 35-36) ; « *J'ai appris à voir les choses d'une façon différente* » (P1 : 70).

Leur relation aux questions de sens était pauvre ou bloquée :

P1 ne s'autorisait pas ce type de questionnement, peut-être du fait de la prédominance de la pensée rationnelle chez elle : « *Je ne me questionnais pas parce que je n'aimais pas... et c'était comme ça !* » (P1 : 84-85).

P3 n'y pensait pas, n'était pas disponible à se laisser toucher par le sens : « *Avant, je ne pensais pas à cela [le sens de la vie], définitivement. En relation à ces questions, il y a une chose intéressante. Il y avait des choses qui ne se passaient pas, ou qui si elles se passaient, n'attiraient pas mon attention. Et aujourd'hui c'est très différent. Je suis capable d'aller dans la rue, et voir quelque chose qui me 'touche', sans motif précis, une chose quelconque, qui me touche, qui m'arrête et me fait rester là. Avant, ce n'était pas du tout le cas. Je n'avais pas cette disponibilité.* » (P3 : 278-283).

P2 cherchait le sens en dehors d'elle-même, et ne trouvait pas de réponse : « *Je crois que je cherchais surtout le sens de la vie dans des choses externes. Je faisais cela, je faisais ceci, mais cela n'aboutissait pas.* » (P2 : 83-84).

Aujourd'hui, l'approche de ces questions est plus claire pour eux :

"Maintenant je m'oriente vers un sens pour ma vie, une recherche, et cela n'avait jamais fait partie de mon horizon" (P2 : 47-48)

"Je crois que, avant tout, mon rôle aujourd'hui est de vivre, vivre les choses. J'ai toujours eu tendance à me projeter dans le futur, c'est-à-dire vivre certaines situations par anticipation." (P3 : 44-48).

En conclusion, nous pouvons dire que les étudiants rapportent avoir vécu un changement radical dans leur relation aux questions de sens, transformant la pauvreté initiale du questionnement en une relation riche et dynamique.

➤ **Impact de la relation au corps sensible sur la question du sens**

Lorsqu'ils évoquent ce changement majeur, la principale source en est pour eux une relation à soi renouvelée.

P2 passe de la perception au contact avec soi-même : « *J'ai commencé à prêter attention à mes perceptions et à entrer en contact avec moi-même.* » (P2 : 6-7), puis à une rencontre avec ce qu'elle appelle son 'essence' : « *Je crois que je cherchais surtout le sens de la vie dans des choses externes. Je faisais cela, je faisais ceci, mais cela n'aboutissait pas. Je me demandais 'mais qu'est-ce que tu cherches'. Et pour la première fois, durant le master, je sens une avancée. Je crois que j'ai fait une rencontre avec mon essence, avec moi-même. Je veux toujours faire beaucoup de choses, j'ai toujours une grande curiosité, mais je comprends tout cela d'une façon différente, je sais que ma solution n'est pas en faisant beaucoup de choses.* » (P2 : 83-88).

P3 note aussi l'importance de se retourner vers soi : « *Et c'est surtout cela qui a changé, m'apprendre à regarder en moi, avec tout ce que cela a apporté en termes de perceptions et de découverte. Ce fut réellement une découverte.* » (P3 : 7-10).

Le sens devient pour eux incarné par un état d'être, une référence interne. Quand on demande à P1 comment elle ressent ce sens, elle répond : « *C'est un sentiment de bien avec moi-même...je recherche toujours cela, je ne suis capable de rien faire sans me sentir bien avec moi-même* » (P1 : 277-278). Elle a découvert durant cette année : « *la méditation, je ne savais rien de cela, et surtout le fait que le corps à une volonté propre, que ce n'est pas la tête qui commande au corps – avant le corps était pour moi une machine, et il a cessé de l'être...* » (P1 : 170-172).

P2 quant à lui exprime son passage d'un mode de contrôle et de projection dans le futur à une volonté de goûter le moment présent : « *Je crois que, avant tout, mon rôle aujourd'hui est de vivre, vivre les choses. J'ai toujours eu tendance à me projeter dans le futur, c'est-à-dire vivre certaines situations par anticipation. Et en faisant cela, on perd le goût, c'est évident. C'est évident aujourd'hui, ça ne l'était pas hier. Et cela a changé. Aujourd'hui je vis un jour à la fois. Cela me permet de découvrir des choses nouvelles, et au dessus de tout de ressentir, car il y avait des choses que je ne me laissais pas ressentir. Trop de planification, trop de contrôle, le besoin de contrôler si tu veux...Et aujourd'hui non, les choses s'écoulent d'une façon beaucoup plus tranquille et plus calme. Je ne dis pas que cela s'est passé en un seul coup, et hop, ce n'est pas le cas. Mais cette non-planification,*

ce moins d'objectifs me permet de respirer et sentir la respiration, et comprendre les effets de la respiration. » (P3 : 46-55).

Le sens est très lié à un état interne de confiance, qu'il soit très fort comme pour P3 : *« je pense que c'est la confiance...la confiance ici est le mot clé... Je sens que ce qui émerge à la fin, dans l'état le plus pur, c'est la confiance, et si je voulais traduire cela, la confiance c'est 'je suis', ce qui émerge c'est 'je suis' avec tout ce que cela signifie... pour moi, pour les autres... c'est l'absence d'obstacle, les obstacles n'existent plus... » (P3 : 359-362)* ou pour P1 : *« et peut-être que si je n'ai pas le temps c'est parce que je n'ai pas besoin de ce temps, que le moment n'est pas venu...je pense que tout arrive au bon moment... [Tu as une grande confiance en l'avenir ?] Oui, oui, oui... » (P1 : 308-314).*

Ou que cette confiance soit en construction comme pour P2 : *« Il me reste à conquérir celle-ci [la confiance]. Je n'ai jamais eu confiance, et aujourd'hui je suis en train de la conquérir. J'ai tout d'abord pris conscience de cette absence de confiance qui me caractérise ; à partir de ce moment, j'ai commencé à intégrer cette confiance, créer une structure en moi ; je suis plus calme, moins sur la défensive, plus en harmonie, et tout ceci génère de la confiance, du bien-être ... je suis plus calme et plus confiante » (P2 : 52-56)*

En conclusion, nous pouvons dire que les étudiants rapportent que le changement radical dans leur relation aux questions de sens (noté au point précédent) trouve sa source dans le rapport à soi via le sensible.

➤ **Impact du cursus en termes d'élans d'actions**

Les élans d'action impulsés par la formation sont manifestes pour ces trois étudiants :

Il transforme profondément la pratique d'enseignante de P1 : *"Je me suis alors demandé pourquoi, si j'avais dorénavant involontairement une relation professeur-élève différente, comme c'était le cas, pourquoi ne pas utiliser la méthode de Danis dans mes cours." (P1 : 25-26).*

P2, après avoir noté que sa vie ne « *sera plus jamais la même* » (P2 : 40), est consciente d'un début de transformation : "*cette formation a été difficile pour moi, j'en cherchais, cherchais le sens, mais ne trouvais rien. Mais je crois que j'ai compris le chemin, et que je suis en train de le prendre*" (P2 : 98-100).

P3 a, de son côté, modifié changé son activité professionnelle : "*J'avais deux emplois, et d'un seul coup je n'en ai gardé qu'un, et les choses sont allées dans la direction de ce que je préférais faire. Si tu m'avais demandé il y a un an si cela allait être un choix difficile, j'aurais dit que oui. Si tu me demandes aujourd'hui si cela a été difficile, je dis que non, et cela grâce à la méthode.*" (P3 : 39-42) et ses pratiques professionnelles "*Oui, en plus des changements que j'ai déjà expliqués, je me suis senti plus à l'aise dans ma peau de formateur, la méthode me permettant – et ce fut une grande découverte – de rendre les personnes plus impliquées dans la formation. Ce qu'avant j'arrivais parfois à faire, et parfois pas, alors que je sentais que cela dépendait de moi...*" (P3 : 61-65).

Pour les 3, on trouve très présente la notion de chemin : "*J'ai encore beaucoup de chemin à parcourir...*" (P1 : 118-119).

En conclusion, nous pouvons dire que les étudiants rapportent une relation au sens qui s'incarne dans un cheminement confiant, des choix de vie et une nouvelle modalité de rapport à l'autre.

➤ **Impact du cursus en termes de prise de conscience explicite des transformations**

Il est intéressant de noter la forme consciente et réflexive de la relation au sens chez ces étudiants. En reprenant les 3 points précédents, nous constatons qu'ils en parlent souvent sur la base d'une observation de leur fonctionnement interne, en essayant d'en faire une analyse et en tirant des pistes de processus d'évolution.

Ainsi, ces étudiants sont très souvent en posture d'explicitation de leurs perceptions et expériences vécues, et ont l'habitude d'en faire une analyse et d'en tirer des pistes d'évolution. Ainsi P1 découvre que son apprentissage perceptif modifie sa relation aux élèves de façon involontaire et décide d'utiliser de façon consciente cette approche dans ses cours « *Je me suis alors demandé pourquoi, si j'avais dorénavant involontairement une relation professeur-élève différente, comme c'était le cas, pourquoi ne pas utiliser la méthode de Danis dans mes cours* » (P1 : 25-26). Ou P3 observe ses émotions, n'essaie plus de les contrôler, et à conscience du processus en cours : « *[...comment a évolué ta relation à tes émotions ?] C'est aujourd'hui une relation plus pacifique, plus tranquille... comment puis-je t'expliquer cela, c'est une chose interne. Aujourd'hui, je me laisse toucher par les émotions, je n'essaie pas de contrôler ma réaction émotionnelle. Je vais te donner un cas concret : j'avais des difficultés pour pleurer, mais aujourd'hui je peux vivre des émotions plus qu'il y a quelques temps. Cela arrive simplement parce que je laisse aller, je laisse aller. Avant, je ne laissais pas faire, mais je n'en avais pas conscience.* » (P3 : 137-143).

Finalement, ils posent explicitement le sens de la formation pour eux, comme par exemple P2 : « *[Quel est le sens de la formation que tu suis ?] La connaissance de soi...* » (P2 : 118-120), et valorisent de façon consciente l'intensité de la transformation personnelle, que ce soit P1 « *ce master a été pour moi un changement à 180 degrés* » (P1 : 4), P2 « *maintenant je m'oriente vers un sens pour ma vie, une recherche, et cela n'avait jamais fait partie de mon horizon* » (P2 : 47-48) ou encore P3 « *[et avant, tu avais des questions que tu pourrais qualifier de liées au sens de la vie ?] Avant, je ne pensais pas à cela, définitivement. En relation à ces questions, il y a une chose intéressante. Il y avait des choses qui ne se passaient pas, ou qui si elles se passaient, n'attiraient pas mon attention. Et aujourd'hui c'est très différent. Je suis capable d'aller dans la rue, et voir quelque chose qui me 'touche', sans motif précis, une chose quelconque, qui me touche, qui m'arrête et me fait rester là. Avant, ce n'était pas du tout le cas. Je n'avais pas cette disponibilité.* » (P3 : 276-283).

En conclusion, nous pouvons dire que les étudiants rapportent une forme consciente et réflexive de leur relation au sens et de sa transformation.

6.3. Synthèse provisoire

En synthèse de cette partie, j'aimerais juste rappeler les résultats des analyses herméneutiques sur les deux terrains, qui vont nourrir une seconde passe de réflexion par leur mise en écho dans la partie suivante.

Les étudiants-ingénieurs expriment dans leurs témoignages :

- **Un rapport aux questions existentielles ouvert et légitimé ;**
- **La découverte d'un mode de réflexion inhabituel ;**
- **Une transformation du rapport au monde et à la connaissance ;**
- **Le rôle central du sujet et du travail sur soi dans l'abord du sens ;**
- **Le rapport à l'autre dans la construction du sens ;**
- **Une expérience riche et différente qui génère un embryon d'élan d'action ;**
- **Une expérience pédagogique différente.**

Les étudiants en psychopédagogie perceptive ont par ce cursus :

- **Vécu un changement radical dans leur relation aux questions de sens ;**
- **Qui trouve sa source dans un nouveau rapport à soi via le sensible ;**
- **Qui prend la forme d'un cheminement confiant pour avancer dans leur vie, et dont ils voient les premiers impacts en termes de choix de vie et de relation à l'autre ;**
- **Par une approche consciente et réflexive de la transformation de leur relation au sens.**

7. Discussion et conclusion

Je vais, dans cette partie finale, tenter une synthèse et une discussion des éléments de ma recherche. Je vais commencer par un retour au cœur de mes objectifs de recherche :

« Dégager un enseignement de mes cours expérimentaux en Ecole d'Ingénieur et de mon expérience dans le cursus de psychopédagogie perceptive autour de la question du sens, sur deux axes principaux :

- 2.1. Recenser les retentissements/impacts chez l'étudiant de sa fréquentation d'un cours évoquant la question du sens ;
- 2.2. Dégager, dans les dispositifs pédagogiques en cursus ingénieur et en psychopédagogie perceptive, ce qui alimente le rapport au sens des participants.».

Je ferai ainsi une synthèse sur ces deux axes. D'abord sur les impacts chez l'étudiant de sa fréquentation d'un cours évoquant la question du sens (partie 7.1), puis sur les modes pédagogiques qui alimentent ce rapport au sens chez les étudiants-ingénieurs et en PPP (partie 7.2).

Je tenterai ensuite une critique de ce travail de master, qui à la fois met en lumière ses limites et montre ce que j'ai appris en réalisant ce mémoire.

Enfin, je formulerai des pistes perspectives issues de mon travail.

7.1. Synthèse des impacts de la question du sens chez les étudiants

7.1.1. Dans le cursus d'ingénieur (cours TSS)

Comme nous l'avons vu, les étudiants-ingénieurs expriment dans leurs témoignages (cf partie précédente) :

- 1. Un rapport aux questions existentielles ouvert et légitimé ;
- 2. La découverte d'un mode de réflexion inhabituel ;
- 3. Une transformation du rapport au monde et à la connaissance ;
- 4. Le rôle central du sujet et du travail sur soi dans l'abord du sens ;
- 5. Le rapport à l'autre dans la construction du sens ;
- 6. Une expérience riche et différente qui génère un embryon d'élan d'action ;
- 7. Une expérience pédagogique différente.

Afin de produire une synthèse vivante de ces témoignages, je vais constituer un bref récit phénoménologique sur la base des entretiens. C'est-à-dire un récit que j'ai construit, et non des citations, mais qui est le produit de mon imprégnation des entretiens. Ainsi, nos étudiants auraient pu s'exprimer de la sorte (on trouve après chaque phrase la référence aux 7 catégories listées ci-dessus qu'elles peuvent illustrer) :

« Je suis légitime pour aborder mes questions de sens, ce n'est pas réservé aux philosophes. J'ai pour cela des pistes de méthodes, le questionnement est complexe, riche et donne du goût à la vie. » (1)

« Je découvre une nouvelle façon de réfléchir : ce sont mes questions qui importent – et je dois pour cela dans une première étape raffiner mon questionnement ; les pistes de réponse s'élaborent en intégrant l'écoute de l'autre, l'échange, l'écoute de mon ressenti, mon raisonnement. Les solutions ne sont ni blanches, ni noires ; et parfois comprendre le système est déjà la solution.» (2,3)

« J'ai par cette activité expérimenté une nouvelle façon de 'vivre ensemble' : échanges profonds avec mes pairs, confiance réciproque avec les professeurs. Serait-ce une expérience de la condition humaine ? » (5, 7)

« Cette réflexion a du sens pour moi, elle résonne en moi, elle est génératrice de bons moments, et de surprises ; elle ouvre une vision du monde que je déchiffre mieux, et montre la responsabilité que je porte ; elle m'invite à travailler sur moi-même pour mon propre bonheur et pour déployer mon action dans le monde. » (4,6)

« Je suis sûr que tout cela me sera utile par la suite, dans ma vie personnelle et professionnelle. Mais en dehors de quelques applications pratiques que je vois immédiatement, je me demande comment. Et je me demande aussi comment approfondir ce type de démarche. » (6)

Nous retrouvons ici un impact positif sur les 3 dimensions de l'acte de formation :

➤ **Nous aidons l'étudiant à se développer en tant que sujet**

Dans la formation d'ingénieur focalisée sur l'objet, sur la modification du monde extérieur, un cours de ce type permet une ouverture au sujet. La valorisation du sujet, du ressenti, des questions existentielles permet à l'étudiant de vivre ces aspects comme parties intégrantes du monde qui est présenté à l'Ecole, et comme cœur pour relier des savoirs souvent déconnectés. Qui serait plus à même que le sujet de relier ces mondes professionnel, personnel, social, scientifique, marchand... dont la cohabitation sans lien est source de tension chez l'étudiant. Un sujet pensant, sentant, ressentant, existant.

Il est important de noter que la question de sens initiale se dissout, ou devrait-on dire s'incarne, progressivement : c'est elle qui attire, qui interpelle, mais elle semble être éclipsée ensuite par les expériences, les découvertes. Elle peut être vue comme une étape (peut-être non-nécessaire, ce n'est pas l'objet de ce travail de le questionner, mais efficace) dans une construction du sujet.

Ainsi les étudiants passent d'une demande initiale relativement floue (attirance pour le sujet, questionnement intérieur, hasard du choix) qui se transforme ensuite en une motivation plus claire : travailler sur moi, apprendre à me connaître pour être et agir dans le monde de façon cohérente. L'enjeu véritable m'apparaît de mettre (ou renforcer) les étudiants dans une démarche de construction d'eux-mêmes, et de leur rapport au monde, de façon globale et consciente.

Le côté paradoxale de ce type de sujet est que l'on ne peut transmettre une vision théorique de la construction du sujet et du sens : c'est un thème par essence à expérimenter. Et ce thème passe de façon privilégiée par le mode de connaissance par contraste : l'homme peut difficilement comparer ce qu'il sait et ce qu'il ne sait pas encore, il ne pourra le faire que lorsqu'il aura vécu et conscientisé une nouvelle expérience.

- **Nous l'aidons à mieux intégrer sa vie professionnelle dans son projet de vie, et nous lui donnons des outils qui lui permettront d'être un professionnel plus efficace**

Une fois cette découverte de la non-séparation des 'parties du monde' faite, l'étudiant peut l'appliquer à une question importante pour lui à cette époque de sa vie : comment intégrer un projet professionnel et un projet de vie.

Et sur l'aspect professionnel, il découvre, en en prenant plus ou moins conscience selon les cas, des modes de travail et de réflexion nouveaux qui sont en phase avec les avenir possibles pour ces ingénieurs généralistes de haut niveau :

- Travail en équipe où la confiance et la profondeur des échanges permet un résultat de qualité ;
- Approche d'une problématique par la complexité et la systémie ;
- Valorisation du questionnement, du 'je ne sais pas', de l'erreur, afin de permettre une pensée et une action plus profonde, innovante, créative ;
- Utilisation consciente du ressenti dans sa manière d'interagir et de décider ;
- Possibilité et importance de partager une vision, de poser la question du sens pour chaque action ;
- Possibilité de poser le sens pour soi et pour l'autre comme un axe à part entière de la réflexion sur un sujet professionnel.

Ce cours participe donc à une formation de « responsables porteurs de sens » (pour reprendre l'expression de Lenhardt cité en 3.6.2), préparés à travailler dans des « organisation apprenante » (pour reprendre le concept de Senge cité en 3.6.2).

- **Nous avons un effet rétroactif positif sur l'acte d'enseigner**

Les étudiants témoignent d'un cours qui a été d'une qualité d'échange, d'apprentissage et de moments de vie rares. Par l'implication des élèves et de ce fait la mobilisation de leurs qualités personnelles, je peux aussi en témoigner en tant qu'enseignant. Plus encore, il mettait en perspective le sens de leurs études, et nous pouvons espérer qu'il a eu un effet d'entraînement positif sur la posture des étudiants dans le reste du cursus (quelques témoignages d'étudiants viennent supporter cette hypothèse qui pourrait faire l'objet d'une recherche complémentaire).

En reprenant le concept d'apprenance, nous travaillons ici sur le sens comme élément de motivation, comme participant à la construction d'un vouloir-apprendre, en nourrissant la 'valeur du but' et le 'sentiment d'autodétermination' comme le formule Carré (cité en 3.5.3).

7.1.2. *Dans le cursus de psychopédagogie perceptive*

Les étudiants en PPP expriment avoir vécu par ce cursus :

- 1. Un changement radical dans leur relation aux questions de sens ;
- 2. Qui trouve sa source dans un nouveau rapport à soi via le sensible ;
- 3. Qui prend la forme d'un cheminement confiant pour avancer dans leur vie, et dont ils voient les premiers impacts en termes de choix de vie et de relation à l'autre ;
- 4. Par une approche consciente et réflexive de la transformation de leur relation au sens.

A nouveau, un rapide récit phénoménologique pourrait constituer une synthèse vivante de ces témoignages :

- « J'ai découvert la relation au corps sensible, un référent interne qui me permet de m'orienter dans la vie et de lui donner un sens » (1,2) ;
- « J'ai appris à percevoir ce référent interne, à savoir faire appel à lui consciemment et à lui donner de la valeur. Et il me reste encore beaucoup de travail à faire pour parfaire cette connaissance» (3,4) ;
- « J'ai du coup développé ma confiance en moi, dans mon potentiel de croissance et par rebond dans le monde » (3) ;
- « Mes questions de sens s'éclaircissent et en même temps se dissolvent dans ce rapport à soi, dans cette confiance immanente » (1,4) .

On retrouve de plus chez les étudiants en PPP les trois aspects positifs notés chez les étudiants ingénieurs concernant :

- Le développement du sujet : les étudiants ont été touchés par la découverte de soi à travers le lien au sensible. La force de cette expérience fondatrice, dans l'esprit de la formation existentielle, provoque un changement de paradigme quant à la conception du chemin de vie ;
- L'impact sur la vie professionnelle : les étudiants ont appliqué les conséquences de ce développement du sujet dans des actions concrètes concernant leur vie professionnelle, pour y intégrer consciemment leurs nouvelles découvertes ou pour en modifier son cours ;
- L'impact sur le sens du cursus suivi : la question de sens étant en constante interaction avec les thèmes abordés et les méthodologies enseignées dans l'approche pédagogique de la psychopédagogie perceptive, l'impact est à la fois très important et en même temps naturel, fluide et intégré.

Il va être maintenant intéressant de mettre en résonance ces deux expériences.

7.1.3. Mise en perspective des deux expériences

Il est important de noter les impacts communs à ces deux populations :

- Une approche enrichie, ouverte, autorisée de la question du sens ;
- Une ouverture et une valorisation du sujet ;
- Une réflexion sur le mode de connaissance du monde ;
- Une ouverture à l'autre et à la condition humaine.

Et le fait que ces impacts touchent les trois sphères que nous avons identifiées au début de notre étude : former des Hommes, former des professionnels et tout simplement mieux former.

Un premier résultat de recherche en synthèse est que la formation au sens dans ces contextes de formation supérieure a un impact significatif sur les étudiants, et qu'elle a un rôle important à jouer dans :

- **La formation de l'étudiant en tant qu'Homme ;**

- **La formation de l'étudiant en tant que Professionnel dans un monde complexe ;**
- **La motivation de l'étudiant pour son cursus, et donc l'efficacité de ce même cursus.**

Sur la base des deux synthèses précédentes, la différence significative est que l'impact apparaît comme plus fort dans le cadre du cours de psychopédagogie perceptive sur les quatre points énumérés au début de ce chapitre. Le sens est plus incarné, explicitable, intégré à la vie chez ces étudiants. De plus, on note chez ces eux une conscientisation plus forte du 'comment' avancer sur ces questionnements autour du sens.

Deux raisons potentielles principales peuvent expliquer ce fait :

- Les caractéristiques des populations sont différentes. Dans un contexte de formation au long de la vie, l'expérience de la population en PPP est plus grande et sa motivation peut-être d'un type différent ;
- Les étudiants ont développé des outils de perception, de conscientisation-réflexion et d'expression de leur expérience, qui leur permettent de vivre en conscience, exprimer et nourrir leur transformation quant au rapport à soi et au rapport au sens.

Le premier point n'est pas à négliger, mais ce qui ressort des textes sont des considérations d'un autre ordre, qui soutiennent le second point.

Le second résultat de recherche apporté par cette étude est que cet impact de la question de sens se manifeste de façon plus forte chez les étudiants en psychopédagogie perceptive, avec en particulier une conscientisation plus forte du 'comment' avancer sur ces questionnements autour du sens. Le développement d'outils de perception, conscientisation-réflexion et expression de vécu via le corps sensible explique à mon sens cette majoration d'impact.

A nouveau, il ne s'agit pas ici de comparer les deux approches, car chacune est très liée à son contexte. Mais plutôt de faire résonner les expériences pour voir si je peux en tirer des enseignements en termes d'approche pédagogique adaptée au contexte. Je vais aborder ce point dans la partie suivante.

7.2. Approche pédagogique

Je vais ici tenter une synthèse des modes pédagogiques qui alimentent le rapport au sens dans ces deux expériences.

Nos deux terrains d'expériences ont une approche pédagogique pouvant être définie comme :

- Basée sur la maïeutique, la complexité et le ressenti (TSS) ;
- D'inspiration phénoménologique et basée sur le corps sensible (PPP).

Je vais donc revenir sur ces deux approches, ainsi que sur un point commun, l'importance du retour réflexif.

7.2.1. Une démarche basée sur la maïeutique, la complexité et le ressenti (TSS)

Une nouvelle itération herméneutique sur les témoignages des étudiants en cursus ingénieur, orientée vers une meilleure compréhension de la démarche pédagogique, fait ressortir une lecture selon 3 axes (sous chaque axe, j'ai repris les conclusions de l'analyse herméneutique qui le soutiennent).

Autoriser – Axe soutenu par les catégories de l'analyse herméneutique :

- 1. Un rapport aux questions existentielles ouvert et légitimé ;
- 4. Le rôle central du sujet et du travail sur soi dans l'abord du sens ;

Ouvrir à l'inattendu, la complexité et la liberté personnelle – Soutenu par :

- 2. La découverte d'un mode de réflexion inhabituel ;
- 3. Une transformation du rapport au monde et à la connaissance ;

Valoriser – Soutenu par :

- 5. Le rapport à l'autre dans la construction du sens ;

- 6. Une expérience riche et différente qui génère un embryon d'élan d'action ;
- 7. Une expérience pédagogique différente.

➤ **Autoriser**

Ce cours autorise nos étudiants à exister en tant que sujet dans l'institution, et par extension la société. Exister au sens pouvoir déposer ses questionnements fondamentaux, pouvoir échanger et avancer sur ceux-ci dans le cadre de l'institution, dans l'ouverture et la bienveillance.

Exister en tant que pairs, et non en tant que réceptacle à savoir. Pairs avec les autres étudiants, mais aussi dans une certaine mesure avec les enseignants, en tant qu'êtres humains.

Exister en tant que créateur, pouvant poser ses rêves. Les étudiants se sentent souvent imposés un monde qu'ils n'ont pas choisi, qu'ils ne peuvent pas changer et auquel on leur demande d'adhérer. L'objectif ici est plutôt de leur faire prendre une posture de représentation la plus juste possible, de responsabilité et de prise de position personnelle face à ce même monde.

➤ **Ouvrir à l'inattendu, la complexité et la liberté personnelle**

Notre société présente un visage de certitudes (la science, le progrès, le marché...), d'anti-certitudes tout aussi certaines (l'alter-mondialisation, la révolte, ...), et d'un malaise tout aussi évident (pollution, les inégalités, la souffrance, la quête de bonheur...).

Des stéréotypes sont véhiculés par les médias, et il semble qu'un moule se dessine pour nos jeunes : choisis ton camp (pour ou contre), et fais comme les autres.

Le cours TSS permet de faire vivre à chacun son individualité et sa possibilité de choix. Le monde (mon monde, et par extension le monde) sera ce qu'en fera le jeune adulte. Et pour cela, il faut la capacité à laisser étonner (sinon, on ne fait que reproduire). Étonné par sa propre capacité, étonné par ses idées que l'on laisse libre de jaillir, étonné par ses émotions, étonné par son instinct, étonné par le plaisir de l'échange, étonné car c'est possible, étonné car on peut rêver Et tout cela dans un système (l'École) où l'on est habituellement surtout étonné par les savoirs que l'on nous transfère. Ici, il s'agit d'être étonné en même temps par ce qui vient de moi.

En parallèle, il s'agit de poser les premières pierres d'une connaissance via la complexité, permettant de poser une épistémologie qui me semble très en phase avec les questions que ces jeunes adultes devront affronter dans la société actuelle .

➤ **Valoriser**

Cette autorisation, cet étonnement prennent leur sens dans l'institution quand celle-ci les valide, les valorise comme étant justes et sains aussi bien pour l'individu que pour la société. Car un mode d'être nouveau doit être valorisé afin d'être approfondi. Le lien de l'échange entre pairs, la figure du professeur qui valide cet échange, les mises en relation faites entre les questions de l'étudiant, le sens de son cursus et la compréhension du monde sont autant de sources de valorisation pour aider l'étudiant à affronter cette nouveauté.

Par ces trois actions, nous enrichissons le sujet sur des dimensions autres que cognitives. Nous l'ouvrons à la nouveauté tout en gardant des liens avec ses représentations initiales et en le mettant dans un cadre de confiance, pour reprendre les modèles de Piaget et Lewin.

Ces trois aspects très positifs de la démarche pédagogique menée mettent en relief la question qui se pose à la suite du cours : il est clair que des 'graines' ont été plantées chez ces étudiants, et que des premières prises de conscience ont eu lieu ; serait-il possible de mieux conscientiser ces graines, de les rendre plus activables, étant donné le contexte et les contraintes de temps pesant sur ce cours ?

Le troisième résultat de recherche est que la démarche pédagogique expérimentée, basée sur la maïeutique, la complexité et le ressenti, a donné de bons résultats dans le contexte d'étudiants en cursus ingénieur. Et ce en autorisant l'étudiant à se poser en tant que sujet, en ouvrant à l'inattendu et à la complexité, et en valorisant ces questionnements porteurs de sens. Suite à cette expérience pilote, la question se pose alors : peut-on mieux conscientiser, mieux incarner ces apprentissages dans ce contexte ?

7.2.2. Une démarche d'inspiration phénoménologique et basée sur le corps sensible (PPP)

Dans leurs témoignages, les étudiants en psychopédagogie perceptive expriment une compétence qu'ils ont développée : une conscientisation de leur expérience corporelle – via la perception du sensible – qui par son évidence va générer une confiance en la vie, en l'avenir, et générer des élans d'action significatifs. Le tout dans un processus conscientisé, et dont le processus d'amélioration / d'éducabilité est explicité.

Il est intéressant de noter que dans le travail de catégorisation, trois catégories apparaissent dans le regroupement « sens-sensation » chez les étudiants en PPP (rapport à soi et au corps, le sens - ici et maintenant, confiance) contre une seule (rapport à soi) chez les étudiants ingénieurs. Il semble donc y avoir un développement net de la perception de soi chez les étudiants en PPP.

Ce développement perçu et conscientisé du rapport à soi permet une autonomisation plus importante des étudiants, qui se réfèrent souvent à leurs ressources internes, personnelles pour aborder la question du sens.

Certains éléments pédagogiques paraissent les plus signifiants dans ce cadre :

- Un travail basé sur l'expérience extra-quotidienne, fondatrice, conscientisée ;
- Un entraînement à l'accès à la nouveauté, mise en valeur par la connaissance par contraste (abordée en 3.3.3) ;
- La réconciliation des sens et du sens via le rapport au corps sensible.

Il s'agit d'une pédagogie de construction du sens par et pour le sujet. La question du sens se dissout pour devenir une démarche de déploiement, elle sort d'une réflexion purement cognitive pour devenir action incarnée et conscientisée. La psychopédagogie perceptive nourrit ici les réflexions issues de la formation existentielle en apportant son regard spécifique via le corps sensible.

La psychopédagogie perceptive donne ainsi une voie d'entraînement, d'apprentissage du lien à soi, de la perception du sujet, dans une démarche compréhensive de sens. Cette approche, dans la grande famille des 'techniques de soi', semble ici d'une efficacité significative ; l'amplitude des prises de conscience et des changements paraît grande en relativement peu de temps (de l'ordre d'un an dans cette étude). Je ne peux dire si cette hypothèse est généralisable, mais elle apparaît clairement sur la population étudiée.

Le quatrième résultat de recherche est que la psychopédagogie perceptive est une façon très riche d'aborder la question du sens via la perception du sujet et du sensible et le rapport à soi. Les amplitudes des prises de conscience et les changements effectifs paraissent importants, et ce en relativement peu de temps. La méthodologie proposée se révèle ainsi comme très opérationnelle et concrète dans l'approche de ce questionnement. La question qui peut se poser est alors : cette méthode riche, mais née dans un cadre spécifique, peut-elle nourrir d'autres contextes ?

7.2.3. Importance de l'équilibre entre expérience ressentie/perçue et retour réflexif (TSS et PPP)

Il est à noter que d'autres activités pédagogiques visant à développer le savoir-être se développent dans les enseignements supérieurs, mais souvent sous une forme 'locale' – c'est-à-dire que peu de liens sont effectués avec le reste du cursus et les problématiques des étudiants. Ce sont en général des expériences peu conscientisées par la suite, et où la liaison au reste du cursus reste floue pour les étudiants.

Les deux expériences que nous avons étudiées enrichissent ces approches plus 'locales', car elles placent au cœur du dispositif :

- L'appel à des moments d'expériences vécues, ressenties (pour reprendre le vocabulaire du cours TSS) ou perçues (pour reprendre la notion de perception au cœur de la PPP)

- La conscientisation de ces expériences vécues et des questionnements qui en découlent ;
- Leur mise en perspective pour faire un lien avec les représentations et la vie quotidienne des étudiants. Pour cela, nous passons par une approche 'méta', basée sur les théories de la complexité et l'approche systémique en TSS et sur la démarche compréhensive de soi en PPP ;
- La confiance, en soi, en sa transformation possible, en l'institution et le professeur, qui seule permet de s'ouvrir sur ces sujets fortement impliquant.

Il apparaît que ce pari à la fois de l'expérience vécue et de la réflexivité apporte sur notre question de sens un éclairage pertinent pour les étudiants.

Il est à noter que l'approche en Ecole d'ingénieur ouvre à la notion de ressenti et de subjectivité, très nouvelles pour ces étudiants, et en même temps garde une large part à la conceptualisation et à l'échange en groupe sur ces expériences. Il s'agit d'ouvrir les étudiants en se ramenant toujours à leur cadre de référence très structuré au sortir d'une classe préparatoire (où ils ont principalement étudié les mathématiques et la physique).

Un intérêt clair de la psychopédagogie perceptive ici est la force de l'expérience de lien au sensible, que l'on peut qualifier d'expérience fondatrice au sens de la formation existentielle. Mais cela nécessite des conditions de contexte pédagogique et de motivation des étudiants qui sont particulières, et de ce fait plus aisées à mettre en œuvre dans le cadre d'un master en psychopédagogie perceptive.

7.3. Analyse critique de ce travail et apprentissages

7.3.1. Atteinte des objectifs de recherche

Mes objectifs de recherche posés au début de ce document étaient (partie 2.6) :

« 1. Penser la question de sens en lien avec mes dynamiques de formation du moment

2. Dégager un enseignement de mes cours expérimentaux en Ecole d'Ingénieur et de mon expérience dans le cursus de psychopédagogie perceptive autour de la question du sens, sur deux axes principaux :

- 2.1. Recenser les retentissements/impacts chez l'étudiant de sa fréquentation d'un cours évoquant la question du sens ;
- 2.2. Dégager, dans les dispositifs pédagogiques en cursus ingénieur et en psychopédagogie perceptive, ce qui alimente le rapport au sens des participants.»

La synthèse réalisée dans les parties 7.1 et 7.2 m'amène à penser que ces objectifs ont été traités, tout du moins avec un premier niveau de pertinence. Le travail aurait bien sûr pu être plus affiné et abouti, comme vont le montrer les deux parties suivantes :

- En 7.3.2, je vais analyser les limites et faiblesses de ma recherche ;
- En 7.4, je vais poser quelques perspectives qu'il ouvre, soit que je n'ai pas eu le temps de les traiter ici, soit qui en découle naturellement pour des travaux de recherche ultérieurs.

7.3.2. Limites et faiblesses de ce travail de recherche

En suivant ce master, j'ai découvert les méthodes de la recherche en sciences humaines, et plus précisément celles de l'analyse qualitative. Ayant reçu une formation de sciences dures à l'origine, le changement d'angle de vue était important. J'ai donc beaucoup appris, et en parallèle commis un certain nombre d'erreurs 'de débutant'.

1. Tout d'abord, les demandes de productions d'écrits aux étudiants-ingénieurs ayant été faites avant le début du travail sur ce mémoire, elles n'étaient pas toujours pertinentes dans une visée d'utilisation dans ce travail. Si j'avais l'opportunité de recommencer l'étude, je proposerais de séparer les notes sur l'évolution personnelle et celles sur la lecture de l'ouvrage.

2. Le premier questionnaire (celui destiné aux premiers interviews avec les étudiants-ingénieurs) était trop proche de mes questions de recherche. Les étudiants n'en ayant pas une représentation assez précise, ils ne pouvaient pas répondre d'une façon qui nourrisse beaucoup le travail. Il aurait fallu dans ce cadre réaliser un questionnaire concernant la question du sens par des questions connexes, comme ce sera le cas du second questionnaire.

3. Mes relances durant les entretiens n'ont pas été toujours pertinentes, où plus précisément j'ai perdu un grand nombre d'occasions de relances pertinentes. Je n'étais ni conscient, ni formé au début du master à l'importance de l'action de relance. J'en ai pris conscience aujourd'hui, j'ai découvert différentes modalités de relance – reste à appliquer pour lentement progresser sur cet art difficile.

Je comprends ces erreurs comme des étapes naturelles du processus d'apprentissage. Car ce master a été pour moi fortement producteur de connaissance, dans la mesure où :

- Il a ancré ma réflexion sur le sens dans un cadre théorique qui me faisait défaut ;
- Il a formalisé de la posture de praticien chercheur, qui correspond fortement à mon souhait d'implication dans la société, visant à la fois une action réelle et en même temps une prise de recul via une démarche scientifique ;
- Et enfin, j'ai découvert et conscientisé la relation au corps sensible, qui éclaire d'une façon nouvelle et très riche mon cheminement de sens.

7.4. Perspectives

Nous sommes donc en présence de deux approches de la question du sens en formation qui chacune montre l'intérêt de cette démarche.

J'aimerais dans cette partie aborder deux perspectives qui se dessinent :

- La première, dans la lignée des limites de ce travail, regroupe un certain nombre de questions qui se sont présentées lors de sa rédaction et qui pourraient être approfondies ultérieurement ;

- La seconde est une proposition d'évolution du cours TSS en cursus d'ingénieur en tirant parti des enseignements de cette analyse et des apports de la psychopédagogie perceptive.

7.4.1. Pistes pour de nouvelles questions de recherches

Le travail de construction itérative de ce mémoire a mis en évidence certaines questions qui n'ont pas été traitées et qui pourraient mériter d'être approfondies dans des travaux ultérieurs. J'aimerais en lister quatre ci-dessous :

- Faire une étude comparative des approches du sens en formation, voir si des invariants se dégagent et essayer d'en dégager une proposition de généralisation ;
- Etudier une proposition de formation intégrant le rapport au corps et au corps sensible dans un cursus en dehors des contextes santé / art / sport / sciences de l'éducation (par exemple un cursus d'ingénieur ou de gestion) ;
- Poser la question de la formation des professeurs à ces types d'enseignement, en particulier les questions de formation au thème même (intégrant le rapport au sujet), d'éthique de la relation sur ce thème délicat, de pédagogie adaptée...car nous sommes très loin d'une pédagogie de transfert de connaissance ;
- Poser la question du lien entre l'accompagnement des élèves, qui se développe de plus en plus à l'université, et l'approche du sens.

7.4.2. Evolution du cours en cursus d'ingénieur en tirant partie des apports de la psychopédagogie perceptive

Les deux terrains d'expérience que j'ai étudiés sont fondamentalement différents. La quête de sens est une dimension fondamentale pour le praticien en psychopédagogie perceptive, dont le métier est l'accompagnement. Dans le cadre d'un cursus d'ingénieur, c'est surtout un outil permettant de mieux atteindre des objectifs de formation.

Ces deux formations n'ayant pas les mêmes objectifs, ni le même contexte, ni la même typologie d'étudiants, on ne peut pas y plaquer la même approche pédagogique.

Néanmoins, ma découverte et ma pratique de la psychopédagogie perceptive, ainsi que les enseignements qui découlent de l'analyse des interviews PPP dans ce travail, me permettent de dessiner quelques axes d'évolution pour ce cours TSS.

Dans l'approche de la question de sens, la psychopédagogie perceptive permet, en faisant vivre une expérience corporelle conscientisée, une amplitude de pensée plus vaste et une transformation plus concrète et elle-même conscientisée.

Une première approche serait d'intégrer le processus d'expériences corporelles de la psychopédagogie perceptive dans le cursus TSS. Je pense que le contexte à ce jour ne s'y prête pas, mais que cela pourrait faire l'objet d'un travail de recherche ultérieur.

Une seconde approche que j'aimerais approfondir ici serait d'utiliser certains des apports de la psychopédagogie perceptive dans une forme pédagogique plus proches de l'univers de l'étudiant (questionnement, travaux de groupe) pour lui faire vivre des expériences porteuses de sens. Je propose ici trois cadres d'expérience :

- Orienter une réflexion autour de la présence à soi ;
- Apprendre à conduire un entretien ;
- Utiliser un journal de formation.

➤ **Orienter une réflexion autour de la présence à soi**

Ou pour reprendre l'expression de Foucault, développer quelques « techniques du soi ». Etant donné le caractère professionnalisant de la formation d'ingénieur, il est congruent avec ces élèves de sortir du champ philosophique pur pour orienter la question de sens vers l'efficacité et discuter du bien-fondé de bien se connaître pour mieux mener à bien un projet – au niveau professionnel ou personnel. Bien se connaître, ce n'est pas seulement une activité de réflexion, cela nécessite aussi de nouvelles ressources attentionnelles vers soi, ses pensées, son ressenti, son corps.

En partant de questions simples (comment je me sens ? pendant que tu me dis cela, qu'est-ce tu ressens ?), je proposerais de développer chez les étudiants une présence à sa pensée, à ses émotions, à ses actions. L'objectif de la question de sens devient ici :

- Réfléchir différemment, par soi-même ;
- Apprendre à poser des questions, de bonnes questions, plus profondes ;
- Recruter une attention plus aiguisée (sur des ressources autres que la réflexion, comme le ressenti, l'intuition, le corps...) ;
- Découvrir ou approfondir la relation à soi.

Nous pourrions approfondir cette première expérience par une expérimentation de l'introspection (dans l'esprit de ce que propose Peter Senge, professeur au MIT, cité en 3.3.2), voire par une présence à son corps en utilisant pour cela une activité sportive du cursus.

➤ **Apprendre à conduire un entretien**

Il s'agit d'apprendre aux étudiants les bases de la conduite d'entretien, afin de leur faire expérimenter comment tirer du sens du discours de l'autre (et réflexivement comment interroger leur propre discours). Cela peut être un complément (ou une introduction) au point précédent.

La psychopédagogie perceptive propose pour cela une démarche d'entretien qui pourrait mettre en lumière et développer plusieurs compétences de l'étudiant. Ainsi l'étudiant pourrait apprendre à mieux comprendre une personne, comprendre ce qu'elle dit, mais aussi ce qu'elle n'a pas dit, et plutôt que de le comprendre par lui-même, le faire dire. Il pourrait apprendre à écouter, à mobiliser son attention sur le discours de l'autre. L'étudiant se rendrait compte que les individus savent plus de choses qu'ils ne le croient, et qu'ils ont du mal à expliquer ce qu'ils savent et ce qu'ils font (c'est là une leçon de la formation expérientielle). Et par un retour réflexif, il pourrait s'interroger sur sa propre position par rapport à cette découverte, et comment cette méthode lui permettrait de creuser le sens de ses actions.

➤ **Rédiger un journal de formation**

La tenue régulière d'un journal de formation est une démarche formatrice à travers les différents exercices qu'elle implique : il s'agit d'écrire, d'écrire régulièrement, d'écrire librement, d'être son propre interlocuteur, de saisir ce qui se passe dans sa démarche personnelle de formation, de poser des remarques et réflexions sur le vécu au cours des événements, de s'en distancier en y portant un regard réflexif et en en laissant une trace.

Cette pratique pourrait mettre les étudiants ingénieurs dans une situation nouvelle de présence à soi, de questionnement et de conscientisation très en accord avec les deux points précédents.

Il peut permettre de plus de porter une attention sur la nouveauté, ce qui a été appris, effort de conscientisation de l'apprentissage rarement effectué.

Voici donc trois propositions qui illustrent la richesse des pistes qui peuvent être explorées pour continuer d'aborder la question de sens dans un cursus d'ingénieur.

En conclusion, j'ai exploré deux expériences d'approche du sens dans un contexte de formation supérieure. L'étude en a montré la richesse et l'intérêt, ainsi que des enseignements sur les approches pédagogiques. Enfin, en cohérence avec ma posture de praticien-chercheur, des pistes d'amélioration de mes pratiques et de recherches complémentaires sont nées.

Le retour à soi et la quête de soi se sont révélés fondamentaux dans l'étude de cette question du sens. On retrouve ici l'idée que Socrate voulait transmettre à Alcibiade : si tu veux te lancer dans les affaires de la cité, la première chose à faire est de te connaître toi-même. On pourrait adapter ce conseil à notre siècle en quête de sens personnel et professionnel : si tu veux être acteur de ta vie personnelle et professionnelle, et apporter ta part à la construction du monde, la première chose à faire est de te connaître toi-même.

Bibliographie

Barbier, René (Sous la direction de), *Education et sagesse, la quête du sens*, Albin Michel, 2001

Arène, J., *Souci de soi, oubli de soi*, Bayard, 2002

Berthoz, Alain & Petit JL., *Phénoménologie et physiologie de l'action*, Odile Jacob, 2006

Bois, Danis, *Le moi renouvelé – Introduction à la somato-psychopédagogie*, Editions Point d'Appui, 2006

Bois, Danis, *Le corps sensible et la transformation des représentations chez l'adulte*, Thèse de doctorat à l'université de Séville, 2007

Bouchet, Valérie, *Psychopédagogie perceptive et motivation immanente*, Mémoire de master à l'Université Moderne de Lisbonne, 2006

Carré, Philippe, Moisan A. & Poisson D., *L'autoformation : psychopédagogie, ingénierie, sociologie*, PUF, 1997

Carré, Philippe, *L'Apprenance – Vers un nouveau rapport au savoir*, Dunod, 2005

Csikszentmihalyi, Mihaly, *Flow : the psychology of optimal experience*, Harper Perennial, 1990

Decy E., Ryan R., *What is the self in self-directed learning in Conceptions of Self-Directed Learning*, Münster, Waxmann, 2000

Develay, Michel, *Donner un sens à l'école*, ESF, 2004

Dewey, J., *On Experience, Nature, And Freedom*. New York: The Liberal Arts Press, 1960

Dilthey, W., *Pattern and Meaning in History. Thoughts on History and Society*. New York, Harper Torchbooks, 1962

Dubet, François, *Dimension et figures de l'expérience étudiante dans l'université de masse*, Revue Française de sociologie, CNRS, Paris, octobre-décembre 1994, XXXV-4, P. 511-532

Ferry, Luc, *L'Homme-Dieu ou le sens de la vie*, Grasset, 1996

Ferry, Luc, *Apprendre à vivre*, Plon, 2006

Foucault, Michel, *L'herméneutique du sujet, Cours au Collège de France, 1981-1982*, Seuil/Gallimard, 2001

Frankl, Victor, *Psychotherapy and existentialism: selected papers on logotherapy*, New York, Washington Square Press, 1967

Gardner, Howard, *Les intelligences multiples*, Editions Retz, 2004

Gendlin, Eugene, *Focusing, au centre de soi*, Les Editions de l'Homme, 2006

Giddens, Anthony, *Les conséquences de la modernité*, L'Harmattan, 2000

Giordan, André, *Complexité et apprendre, formations professionnelles et entreprises apprenantes*, Conférence au Grand Atelier MCX de Lille, 18,19 septembre 2003

Groupe 21 (collectif), *Mémoire du XXIème siècle, Complexité et quête de sens*, Editions du Rocher, 1999

Groupe 21 (collectif), *Mémoire du XXIème siècle, L'homme à venir*, Editions du Rocher, 2000

Honoré, Bernard, *Vers l'œuvre de formation*, L'Harmattan, 1992

Josso, Marie-Christine, *Cheminer vers soi*. Lausanne - L'âge d'homme, 1991

Josso, Marie-Christine, *L'expérience formatrice : un concept en construction*, in Courtois B. & Pineau G, *La formation expérientielle des adultes* (pp. 191-200), La Documentation Française, 1991b

Kohn, R., *La recherche par les praticiens : l'implication comme mode de production de connaissances*. *Bulletin de psychologie*, XXXIX (377), pp. 817-826, 1986

Ladame, François, *Les éternels adolescents*, Odile Jacob, 2005

Lenhardt, Vincent, *Les responsables porteurs de sens*, Insep Consulting Editions, 1992

Leão, Maria, *Présence totale au mouvement*, Editions Point d'appui, 2002

López Gòrriz, I., La formation existentielle pour une anthropologie des identités. In J.-L. Le Grand (dir.). *Pratiques de formation, Anthropologie et formation* (pp. 113-128). Paris : Université de Paris 8, 2004

Maslow, A., *L'accomplissement de soi*, Eyrolles, 2004

Morin, Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, 1999

Paillé, Pierre, *L'analyse par théorisation ancrée*. *Cahier de recherche sociologique*. n°23, pp. 147-181., 1994

Paillé, Pierre & Mucchielli, Alex, *L'analyse qualitative en sciences humaines et sociales*, Armand Colin, 2005

Pauchant, Thierry, *La quête du sens – Gérer nos organisations pour la santé des personnes, de nos sociétés et de la nature*, Presses HEC, 1996

Prouteau, François, *Former... oui, mais dans quel sens*, L'Harmattan, 2006

Ricoeur, P., *Soi-même comme un autre*, Seuil, 1990

Rogers, Carl, *Le développement de la personne*, Dunod, 2005

Saint-Exupéry, Antoine de, *Terre des Hommes*, Poche, 1972

Scharmer, Otto, *Universities As the Birthplace for the Entrepreneurial Human Being, Reflections* – MIT Press, 2000

Schopenhauer, *Le monde comme volonté et comme représentation*, Edition Alcan, 1819

Senge Peter, *Presence*, Nicholas Brealey Publishing, 2004

Strauss, A. & Corbin, J., *Les fondements de la recherche qualitative : techniques et procédures de développement de la théorie enracinée*. Fribourg : Academic Press Fribourg, 2004

Tillich, Paul, *Le courage d'être*, Casterman, 1967

Varela, Francisco, *Quel savoir pour l'éthique*, La Découverte, 1996

A1. Catégorisation pour les étudiants en TSS

A2. Catégorisation pour les étudiants en PPP

A3. Guides d'entretien

A3.1 Guide d'entretien pour les étudiants en TSS

Introduction

- Cadre ;
- Puis-je enregistrer ? L'analyse sera anonyme ;

Premières questions – Très générales

- Quelles questions de sens vous posez-vous ?
- Pensez-vous que l'on puisse avancer sur ces questions ? Comment ?
- Aujourd'hui, face à ces questions, quels sont vos outils / approches ?

Questions suivantes – Plus précises

- Comment voyez-vous votre présent et futur avant ce cours ? Qu'est-ce qui a changé suite à ce cours (présent et futur) ?
- Comment donner sens à ce que je vis ?
- Dans quel rapport à moi-même ce que je vis va prendre sens ?
- Quel est le rôle de la réflexion explicite (aspect cognitif) dans mon rapport au sens ?
- Quel est le rôle de l'émotion / du corps dans mon rapport au sens ?
- Est-ce que je ressens un lien entre sens et (et si oui lequel) : Instant présent / instinct / amour / éthique / avenir / lentement / nature
- Ai-je d'autres mots à proposer qui vont bien avec le mot sens ?

Merci beaucoup. Puis-je à mon tour vous aider sur une question ?

A3.2. Guide d'entretien pour les étudiants en PPP

Introduction sur mon travail et le cadre de l'entretien

Informations sur le participant :

- Sexe, âge, années d'expérience avec la PPP, activité.

Vous suivez depuis plus d'un an le cursus de PPP. Quel impact a-t-il eu sur vous en termes de :

- Découverte de perceptions nouvelles, de nouveaux modes de perception, de lien à l'expérience ?
- Construction de significations nouvelles ?
- De génération d'élans d'action nouveaux, de directions de vie nouvelles ?
- De vécu différent de votre inscription dans un groupe, dans votre profession, dans la société ?

En quoi le rapport au corps sensible a-t-il autorisé ou facilité ces changements ? Aurait-ils pu avoir lieu sans cette relation ? Pourquoi ?

Quelles avaient été vos expériences précédentes les plus significatives sur ces domaines ?

Quelques questions plus existentielles : Comment ces évolutions (par exemple comparaison avant / après) ont-elles touché votre :

- Rapport à la vie ?
- Rapport à la mort ?
- Rapport à l'Amour ?
- Rapport à l'Autre ?
- Rapport au spirituel ?
- Sentiment de capacité à déployer vos potentialités ?
- Rapport aux notions de liberté / contraintes ?
- Rapport à la décision, au choix ?

De façon très générale :

- Vous posez-vous des questions de sens ? Accordez-vous de la valeur à ces questions ?

- Pensez-vous que l'on puisse avancer sur ces questions ? Comment ?
- Donnez-vous un sens à ce que vous vivez ? Si oui, comment faites-vous ?
- Face à une situation, avez-vous l'habitude d'en questionner le sens ?
- Quand vous êtes en situation de manque de sens, comment vous y prenez-vous ?
- Avez-vous l'expérience de situations où le sens se donne à vous ?

Retour sur la formation :

- En quoi la formation du Master a-t-elle modifié votre relation aux questions de sens ?
- Quel est le sens de cette formation pour vous ?

Fermez les yeux quelques secondes – Qu'avez-vous envie de me dire pour aider mon travail ?

Comment puis-je vous aider à mon tour ?

A4. Questions de sens pour les étudiants en TSS

Un élève (I6) s'était proposé de prendre quelques notes sur les questions de sens que se posaient les élèves, lors d'un échange durant une des sessions.

«

Où je vais ? Perspectives de carrière ? Comment doit-on réagir de manière générale / dans la vie économique ? Comprendre le système monde, convergence : ma vie - le monde ?

But de la vie de chacun ? Existe-t-il une finalité à l'existence ? Qu'est-ce que le sens pour les autres, notamment quelles peuvent être les différences de sens entre Nord et Sud de notre planète ? Qu'est ce que je veux ?

Qu'est ce qu'avoir des sens ? Comment expliquer les comportements humains ?
Est-ce que toute chose a un sens ? Peut-on toujours accéder au sens ?

Pourquoi l'homme sur terre ? Pourquoi l'univers autour de nous ? Quelle finalité à tout ça ?
Pourquoi la vie s'arrête ?

Moi au sein de la société ? Jusqu'à présent, j'ai réalisé plein de belles choses, mais dans quel but supérieur ?

Qu'est ce que j'apporte à la société ?

Problème du cycle : nous travaillons pour que nos enfants puissent étudier et aient un travail pour qu'à leur tour leurs propres enfants puissent étudier et ainsi de suite.... Que penser de cette assertion ?

Pourquoi se fait-il que je sois à cette place ?

Est-ce que tout le monde pourrait être heureux ? Je me considère comme étant heureux.
Taux de bonheur sur terre ?

Est-ce que je suis heureux ? Qu'est-ce que le bonheur ? Est-ce que si on pense être heureux, on est heureux ?

Pourquoi je fais ce que je fais maintenant ? Pourquoi je veux faire ce que je veux faire ? Le monde existe-t-il ? Est-ce que ce que je vois existe ou non ?

»

A5. Evaluation du cours TSS par les étudiants

Chaque cours est évalué par les élèves selon une grille de 18 questions. Voici les résultats du cours TSS

- cours de TSS : 10 répondants
- moyenne de tous les cours (environ 20 cours en parallèle, au choix) : 225 répondants

Nous avons ici retenu les 8 questions les plus significatives. Sur ces 8 questions, le cours TSS recueille la plus haute note (« oui, tout à fait ») dans 81% des réponses, contre 35 % pour les autres cours.

Cette série de cours optionnels m'a permis de préciser mon projet professionnel

	TSS	Moyenne de tous les cours
oui tout à fait	30%	12%
oui	60%	33%
non	10%	44%
non pas du tout	0%	10%

La matière enseignée me semblait intéressante a priori.

oui tout à fait	70%	47%
oui	20%	48%
non	10%	4%
non pas du tout	0%	1%

L'enseignement abordé a renforcé mon intérêt pour la matière.

oui tout à fait	100%	38%
oui	0%	40%
non	0%	15%
non absolument	0%	6%

Les sujets abordés sont utiles pour la formation des élèves.

oui tout à fait	90%	35%
oui	10%	57%
non	0%	5%
non absolument	0%	2%

Les illustrations et exemples sont suffisants et utilisés à bon escient.

oui tout à fait	100%	38%
oui	0%	44%
non	0%	12%
non absolument	0%	4%

Je conseillerais le choix de ce cours d'Approfondissement aux promotions suivantes.

oui tout à fait	100%	41%
oui	0%	36%
non	0%	13%
non absolument	0%	8%

En cours, des liens sont établis entre théorie et pratique.

oui absolument	70%	38%
oui	10%	47%
non	0%	9%
non absolument	0%	4%

Le professeur suscite l'intérêt des élèves.

oui absolument	90%	33%
oui	10%	42%
non	0%	13%
non absolument	0%	10%

A6. Description initiale du cours TSS

Est présenté ci-dessous le descriptif du cours TSS tel qu'il a été présenté aux élèves en février 2006 pour leur permettre de choisir de module optionnel.

Technologie, Société & Sens – Construisons un monde meilleur

Objectifs

Poser en lieu unique quelques grandes problématiques et montrer la richesse de leur interdépendance. Poser la question du sens.

Les thèmes abordés seront :

- les enjeux technologiques du 21ème siècle et leurs impacts sur chacun de nous et la société ;*
- les liens entre le modèle capitaliste, quelques grands enjeux de société et nous-mêmes ;*
- le sens de l'engagement des étudiants en tant qu'Hommes et Ingénieurs dans ce monde qui sera le leur.*

Introduction

Les technologies ont modelé le 20ème siècle, et auront un rôle au moins aussi important dans le 21ème siècle. Un acteur clé de cette évolution est l'Ingénieur.

La société évolue en parallèle. Le leadership de l'Europe du début du 20ème siècle n'est plus. Le monde n'a jamais été aussi riche. Les inégalités sont criantes. L'espérance de vie augmente. Des pans de la nature sont en danger. La globalisation remet en cause les schémas de pensée nationaux.... Les acteurs de ces changements pour la première moitié du 21ème siècle seront les jeunes d'aujourd'hui.

L'individu s'autonomise toujours plus dans ce monde moderne. Liberté certes, mais aussi choix et responsabilité. Comment l'Homme avec son potentiel, sa créativité, ses doutes, ses envies, ses limites va-t-il prendre sa place dans ce monde ? Quel est le sens ?

Et moi, qu'est-ce que je ressens ? Quels sont mes leviers de connaissance, d'expérience, d'apprentissage ?

Ce module se place à l'interface de ces questionnements. Son objectif est de planter des graines de réflexion sur la place des participants dans le monde qui s'ouvre à eux, avec toute sa complexité, sa richesse et ses risques.

Ce module se décline sur plusieurs plans :

- les questionnements cités plus haut ;*
 - une approche basée sur l'émergence, le système, la complexité, la responsabilité ;*
 - une pédagogie basée sur la position d'acteur des étudiants, l'expérience, le ressenti, le partage, l'écoute, les interactions.*
-