



HAL
open science

**Comment vient l'idée? Réflexions sur
l'accompagnement vers l'invention de soi (Tome 1)
Façonner sa présence: Apparaître, Demeurer,
Disparaître Regard phénoménologique sur " l'être avec "
qui aide l'autre à grandir (Tome 2)**

Emmanuel Nal

► **To cite this version:**

Emmanuel Nal. Comment vient l'idée? Réflexions sur l'accompagnement vers l'invention de soi (Tome 1) Façonner sa présence: Apparaître, Demeurer, Disparaître Regard phénoménologique sur " l'être avec " qui aide l'autre à grandir (Tome 2). Sciences de l'Homme et Société. Université de Lorraine, 2024. tel-04452781

HAL Id: tel-04452781

<https://hal.univ-lorraine.fr/tel-04452781>

Submitted on 12 Feb 2024

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

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



Distributed under a Creative Commons Attribution - NonCommercial - NoDerivatives 4.0 International License

Comment vient l'idée ?
Réflexions sur l'accompagnement vers l'invention de soi

Mémoire (Tome 1 – Note de synthèse)

en vue de l'obtention de l'

HABILITATION À DIRIGER DES RECHERCHES

présenté à l'Université de Lorraine

et soutenu publiquement le 8 février 2024 par

Emmanuel NAL

devant le jury composé de

M. le professeur Michel Fabre (Rapporteur, Université de Nantes)

M. le Professeur Philippe Foray (Rapporteur, Université de Saint-Etienne)

M. le Professeur Henri Louis Go (Examineur, Université de Lorraine)

M. le Professeur Eirick Prairat (Garant, Université de Lorraine)

M. le professeur Sylvain Roux (Examineur, Université de Poitiers)

Mme la Professeure Elena Théodoropoulou (Rapporteuse, Université d'Egée)

Remerciements

Au moment d'achever les deux mémoires de cette Habilitation à Diriger des Recherches, je me surprends à hésiter lorsque je tente d'en situer le commencement. D'une manière officielle, je peux dire que ce fut à l'issue d'un échange chaleureux avec Eirick Prairat, où il accepta de devenir le garant de ma candidature.

Cher Eirick, merci pour ton accompagnement et tes conseils stimulants, avec cette bienveillance qui fut d'un encouragement précieux et constant. Je mesure le privilège d'assumer la responsabilité de l'équipe de recherche que tu as créée et qui est aujourd'hui plus que reconnue dans le champ des sciences de l'éducation et de la formation.

Car j'avais bien sûr commencé à entendre parler de l'HDR dès 2010, après avoir rejoint l'université de Tours, mais c'est lors de conversations amicales que j'en appris davantage sur ce mystérieux titre universitaire. Cher Sylvain, je me souviens que le sujet anima certaines de nos conversations ferroviaires, lorsque nous partagions le trajet Tours-Poitiers ! Je te suis reconnaissant d'avoir accepté de participer à ce jury, et ta présence est, aussi, symbolique pour moi ; le master professionnel de philosophie que tu diriges, mention « médiation dans les organisations » – c'était l'appellation en 2006-2007, lorsque j'y fus étudiant – devait se révéler décisif à plus d'un titre dans mon parcours.

Accueilli par Marc Weisser qui me fit partager son bureau dès mon arrivée à l'université de Haute-Alsace, le sujet ne tarda pas à réapparaître, et Marc se montra fort disponible pour en parler avec moi. Lorsqu'il partit en retraite, je devins colocataire de bureau avec Sondess Zarrouk, qui accepta de me partager sa propre expérience de l'HDR, dans des conversations passionnantes, grâce auxquelles je sentis que ma représentation de l'exercice se précisait. Merci, les collègues !

En 2015, je ne fus pas seulement accueilli à l'UHA, je devins membre du laboratoire LISEC. Cher Henri, je me souviens de la première réunion où tu me présentas comme nouveau membre de l'équipe Normes et Valeurs. Dix-huit ans après avoir été mon professeur de philosophie en terminale, sous des cieux provençaux, voilà que nous devenions collègues. La vie sait être une bonne scénariste, quand même. Merci d'être là, au moment où j'aborde ce passage.

Que les membres du jury qui ont accepté d'être, en plus, rapporteurs de ces mémoires soient assurés de ma très sincère gratitude. Je suis conscient que c'est un travail qui se surajoute certainement à bien d'autres...

Merci à Elena Théodoropoulou. Je suis attentif aux publications du Laboratoire de recherches en philosophie pratique et cela fait déjà longtemps que je pense à proposer une contribution à la revue *Epistrophè*... Je me réjouis d'autant plus de votre présence dans ce jury que la culture hellénique occupe une place fondamentale dans mon parcours de chercheur, de l'inspiration du sujet de ma thèse jusqu'aux ressources conceptuelles qui m'ont aidé à progresser dans le mémoire 2.

Merci à Michel Fabre. On n'oublie pas une première audition surtout quand elle coïncide avec une première rencontre, et elles me furent offertes en 2013, pour un poste en philosophie de l'éducation à l'Inspe de Nantes ; vous étiez président du comité de sélection – dont faisait également partie Eirick Prairat. Un peu plus de dix années se sont écoulées depuis, et nous

avons pu nous croiser et parler un peu en 2014 et 2015 au colloque Sofphied, puis en 2016, au colloque VIITTEF à Rouen et à la Journée d'étude autour d'Eirick, à Nancy. Peut-être cela vous fera-t-il sourire de savoir que mes étudiants de Licence 3 entendent pas mal parler, dans le cours « Accompagnement et récit de vie », de la rencontre entre Alice et le chat...

Merci à Philippe Foray. Je crois savoir que vous êtes directeur de composante, ce qui raréfie certainement encore davantage votre temps et le rend donc particulièrement précieux. Au début des années 2010, nous avons été présentés par Laurence Cornu, à la faveur de votre passage à Tours pour une conférence aux étudiants de master. Nous avons pu un peu parler de l'articulation et des connexions entre le cursus de philosophie classique et la philosophie de l'éducation, mais aussi de philosophie politique ; ce mémoire 1 tente justement de retracer le parcours intellectuel effectué depuis lors.

On ne saurait s'épanouir sans un environnement de travail favorable. Merci aux collègues du département, aux collègues de la direction de la composante, particulièrement à Greta et à Laurent.

Je sais que mon épouse et nos filles ont dû, et su, faire preuve de patience. Malgré mon souci de faire au mieux auprès de vous, ce travail de rédaction m'aura souvent monopolisé, aux dépens de moments passés ensemble. Merci de votre compréhension. Vous voyez, même mari et père, même à 44 ans, on n'a pas fini de devenir...

Retracer une histoire, c'est aussi songer aux personnes qui l'ont initiée et l'ont accompagnée, avant de prendre congé du monde. Dans le toujours de l'au-delà du temps, elles savent ma reconnaissance.

Emmanuel Nal

Chapitre 1

Du trajet au projet : Analyse réflexive de l'engagement dans l'Habilitation à Diriger des Recherches

Ce fut au mois de juin 2010, alors que je traversais une période de douloureuse où le deuil se mêlait au désarroi, que survint l'un de ces événements qui ne dit pas son nom et qu'il faut apprendre à regarder avec le recul du temps pour en percevoir tout le sel. Il ne s'est pas déclaré « au son d'une trompette (...) qui annonce : "ici quelque chose se passe" ». Pourtant, l'appel reçu ce jour-là fut bien ce « signal (...) qui part des choses et non de nous », grâce auquel une perspective neuve « s'annonce au seuil de notre monde environnant et qu'issue des confins du monde elle vient s'y incorporer à la suite de parcours plus lointains¹ ». Cet appel provenait de ma directrice de thèse².

L'engagement en doctorat de philosophie remontait à quelques mois, à l'université de Paris-8, alors que j'étais encore jeune chercheur en relations internationales au Centre d'études et de recherches de l'Enseignement Militaire Supérieur (CEREMS). Il avait été inspiré par l'un de ces désirs médités, de ceux qui ne laissent guère de doute quant à ce qu'ils représentent en vérité. Comme on dit *il était une fois* à l'entame d'une histoire, ce fut un mercredi du mois de novembre 1999, dans une khâgne d'un établissement de la rue Clovis, non loin – c'est amusant – du Panthéon, que pour la première fois le *kairos*, en tant que tel, a croisé mon chemin. Sa forme fut d'abord celle d'un mot, mais prononcé avec une telle solennité et de manière si pénétrante que l'on aurait pensé à une sorte d'incantation plutôt qu'à l'explication d'un passage du *Phédon* en cours de spécialité philosophie. L'attrait de sa résonance hellénique incitait à se plonger dans des mystères oubliés. La quête du *kairos* a le charme de l'incertitude où l'on s'engage pourtant ; elle porte l'espoir d'un couronnement, elle comporte le risque d'une blessure. Le *kairos*, l'occasion opportune, représente ce par quoi surviennent les bouleversements décisifs et qui nous ménage une prise. C'était cela qui m'avait d'abord amené à vouloir le rencontrer et à le fréquenter en thèse : un mystère du temps qui est la chance d'une action.

Tout juste élue Professeure à l'université de Tours, ma directrice se projetait sur la prochaine rentrée. *Accepteriez-vous de venir renforcer notre petite équipe ? Je vous préviens toutefois qu'il s'agit seulement d'un contrat de onze mois, ce n'est pas le mieux qu'on puisse vous*

¹ Scheler, M. (1996), *Six essais de philosophie et de religion*. Éditions Universitaires de Fribourg, p.56.

² Laurence Cornu (1952-2021).

proposer... – Bien sûr, vous pouvez compter sur moi. Et j’aurais à enseigner ... ? – En Master 1 et 2 sciences de l’éducation – Mais... je n’en ai jamais fait... Aurais-je quelque chose à apporter ? Et qui plus est en master ? – Plus que vous ne pouvez l’imaginer. Mais vous le verrez par vous-même. J’allai donc seconder des enseignants-chercheurs d’une discipline dont je n’étais pas familier, sur la foi d’une confiance qui m’était offerte sans que je n’ose moi-même me l’accorder. Non, l’occasion ne se présentait pas dans ses atours les plus éclatants. Mais il lui arrive d’adopter une forme qui échappe aux représentations anticipées, et c’est seulement en la saisissant, parfois par acquis de conscience plus que par conviction, qu’elle s’éclaire progressivement et se révèle telle.

L’expérience fut, très vite, concluante. Il n’est pas excessif de parler de révélation, car dans la plus pure sérendipité, il s’avéra qu’elle permit de résoudre une profonde dissension intérieure. Depuis longtemps, je me heurtais à une contradiction au demeurant professionnelle, mais qui me renvoyait à moi-même : comment comprendre le peu d’engouement que m’inspirait la perspective d’un enseignement académique de la philosophie, alors même qu’elle me passionnait et que je n’avais de cesse d’en transmettre le goût et d’en partager les réflexions ? Or, les étudiantes et étudiants de master sciences de l’éducation rencontrés à Tours venaient d’horizons très divers : issus de la formation initiale ou continue, leurs origines disciplinaires voire professionnelles étaient multiples : langues, sociologie, sport, métiers du soin, des ressources humaines, de la formation d’adultes, de l’insertion... Mais toutes et tous venaient avec une certaine idée, un certain projet de ce qu’ils voulaient comprendre. Il fallait commencer par les aider à le mettre en forme ou à l’affiner, le préciser, le problématiser. Me vint cette image du philosophe fécond alors qu’il n’avait pas d’œuvre : ce Socrate qui s’épanouissait dans une maïeutique en mettant au jour l’informel ou l’ébauche. Il y avait quelque chose en attente de naître, quelque chose comme une inquiétude de demeurer en instance chez cette population estudiantine³. Pour moi, l’entrée en sciences de l’éducation ne se fit pas d’abord par la porte de la philosophie de l’éducation. Elle se fit de manière plus simple et plus radicale, d’ores et déjà « là où les choses ne vont plus de soi, là où ce qui était pour tout le monde évident cesse de l’être⁴ », pour le dire comme Olivier Reboul. D’un point de vue empirique, ce n’est pas une *théoria* ne sachant pas ce qu’elle avait à contempler qui était première chez ce public estudiantin, mais un besoin d’élucidation du problème le plus adéquat qu’ils voulaient se poser.

³ « J’ai l’âme lourde encor d’amour inexprimée », regrette Cyrano de Bergerac au moment de mourir (Acte V, scène 5). L’angoisse de laisser inexprimé ce que l’on porte en soi correspond souvent à la frustration d’un inachèvement. Comment pourrais-je traiter ce qui demeurerait indicible ? Chez beaucoup d’étudiantes et d’étudiants de master, cela leur cause de véritables soucis.

⁴ Reboul. O. (2010). *La philosophie de l’éducation*. PUF, p.3.

Et cela le disposait à désirer un retour au fondement des choses – qui fut d’ailleurs souvent une découverte : l’évaluation, mais qu’est-ce, au juste, et jusqu’à quel point nous parle-t-elle de nous ? La méthode, dont on nous dit qu’elle est à maîtriser pour garantir la qualité scientifique d’une recherche : d’où vient-elle et par quoi vaut-elle ? L’éthique : de quoi parle-t-on ? Que signifie « réussir » une éducation ? Et qu’attendre des savoirs que nous allons produire ? Quelle épistémologie des sciences humaines ? À l’entame d’un mémoire de master : qu’est-ce qu’être auteur ?

J’avais trouvé le cadre idéal pour pratiquer cette philosophie d’inspiration phénoménologique qui était pour moi essentielle, car ici, elle prenait tout son sens en rejoignant chacun dans une réflexion suscitée par des pratiques, en vue de porter un regard critique sur elles et, pourquoi pas, d’en façonner de nouvelles. Elle n’était pas aussi artificielle que peut l’être une philosophie « sur programme », organisée autour de leçons structurées selon le modèle agrégatif, ou d’exercices canoniques comme la dissertation ou le commentaire de texte – quoiqu’il y ait un beau et authentique défi pédagogique à composer avec ces formes scolaires pour leur conférer un sens qui d’emblée ne va souvent guère de soi pour des élèves de terminale.

Citadelle, de Saint-Exupéry, dont la lecture m’avait accompagné pendant l’adolescence, m’avait laissé en héritage une phrase dont le souvenir m’était resté pour son esthétique poétique comme pour sa promesse : « L’être neuf, qui est unité dégagée dans le disparate des choses, ne s’imposera point à toi comme une solution de rébus, mais comme un apaisement des litiges et une guérison des blessures. Et son pouvoir (à l’être neuf), tu ne le connaîtras qu’une fois qu’il sera devenu⁵ ». Voici qu’elle se vérifiait dans mon parcours, la résolution de ce conflit intérieur aboutissant à un renouveau personnel et à la stimulation d’une certaine créativité pédagogique, grâce à une forme d’enthousiasme rappelant celle qu’évoque Platon dans l’*Apologie de Socrate* :

Ἔγνων οὖν αὖ καὶ περὶ τῶν ποιητῶν ἐν ὀλίγῳ τοῦτο, ὅτι οὐ σοφία ποιοῖεν ἃ ποιοῖεν, ἀλλὰ φύσει τινὶ καὶ ἐνθουσιάζοντες ὥσπερ οἱ θεομάντιες καὶ οἱ χρησμοδοί⁶

Ce sentiment d’être attendu, ce défi d’éclairer des chemins qui se cherchent autour d’un mémoire de master et souvent bien au-delà fut une source d’enthousiasme pour ce poste, qui finalement put se prolonger deux années de plus en étant transformé en poste d’ATER. Mais l’expérience tourangelle eut aussi un retentissement sur la recherche doctorale alors en cours.

⁵ Saint-Exupéry, A. (de). (1948). *Citadelle*. Gallimard, Chapitre 56.

⁶ Platon, (1997). *Apologie de Socrate*, GF-Flammarion, 22c, p.94. « Je reconnus donc bientôt que ce n’est pas la raison qui dirige le poète, mais une sorte d’inspiration naturelle, [22c] un enthousiasme semblable à celui qui transporte le prophète et le devin ».

La question du *kairos* se déclinait aussi dans les histoires de vie, qui ponctuaient les enseignements dispensés en M1 et en M2, les travaux de Gaston Pineau en la matière ayant très largement façonné la culture de ce département. La réflexion sur les parcours individuels constituait donc une étape attendue dans la réalisation du mémoire, à titre propédeutique, et chacun était invité à la mettre en forme dans une introduction intitulée « Du trajet au projet », dont la vocation était de rendre manifeste les liens entre l'expérience vécue et l'objet de recherche. Il y avait ainsi le postulat que cet objet n'était pas étranger à l'histoire personnelle. Il y a lieu, bien sûr, de relativiser ce postulat, au moins à double titre – d'un point de vue théorique, il ne saurait y avoir *a priori* de lien de « nécessité » entre les deux et d'un point de vue empirique, la problématique adoptée dans le mémoire peut tout à fait être posée à titre technique, sans adhésion existentielle du sujet et simplement comme prétexte à l'acquisition d'une méthodologie de recherche, ce qui s'observe régulièrement.

Néanmoins, cela fait aujourd'hui plus d'une dizaine d'années que j'accompagne⁷ des mémoires de master 2 en sciences de l'éducation, et un autre constat empirique, renouvelé, a fait ressortir que le travail maïeutique autour de la mise en forme du sujet s'enracinait fréquemment dans une démarche spontanée d'autobiographie raisonnée. Comprendre le sujet que l'on voulait traiter, c'était se comprendre soi-même ; et si l'un ne se confondait pas avec l'autre, les deux démarches étaient véritablement complémentaires. Dans la – très grande – majorité des accompagnements de mémoires qu'il m'a été donné de dispenser⁸, ce n'est pas l'aléa qui détermine le sujet, mais bien plutôt la manière dont chacun *décide* de se saisir de ce qui, à l'origine, ne dépendait pas de lui ou d'elle – une rencontre, un étonnement, une crise ou un désir – pour en faire *son* objet en instance de sens. On pourrait qualifier ce phénomène comme une forme de « dialectique de l'appropriation » (vers la reconnaissance de ce qui devient une partie de nous), d'autant que même si le sujet du mémoire de master est moins emblématique que celui de la thèse de doctorat, il relie déjà un nom à une thématique et à une manière tout à fait spécifique de poser un problème. Dans les années 2010-2012, il y eut donc une certaine mise en écho de cette question sur l'herméneutique de l'occasion, entreprise dans ma thèse. Si nos engagements parlent de (pour ?) nous, éclairent une partie de l'énigme de notre être, n'y a-t-il

⁷ Dans le dialogue avec les étudiants j'emploie volontiers le verbe « accompagner » pour signifier que c'est l'étudiant qui doit aller vers la découverte d'une autorialité qui leur est propre. Cela ne veut bien sûr pas dire que j'abdique les responsabilités d'une « direction », car cette autorialité doit composer avec des attendus méthodologiques, une démarche de recherche authentique et une rigueur intellectuelle. C'est dans ces domaines, il me semble, qu'une « direction » intervient et se manifeste.

⁸ Y compris au-delà de l'université de Tours, dont on aurait pu penser que le détour autobiographique constituait un biais « culturel », propre aux étudiants de ce département.

pas dans la perception, la compréhension et le désir de l'occasion comme une signature intime qui serait la marque d'une « destination individuelle » ? Cette expression de Max Scheler retint mon attention. Il y avait dans le phénomène de l'occasion perçue comme telle et saisie le reflet d'une singularité qui retraçait aussi celle d'un parcours ; nos existences sont constituées par une trame constellée de ces moments saisis ou manqués, de ces occasions aperçues et réalisées ou ignorées et perdues. Notre disposition à en faire ou à ne pas en faire quelque chose dans les temps où elles apparaissent témoigne de ce que nous sommes à l'instant où elles croisent notre chemin, et c'est de ce que nous en faisons que dépend précisément la suite de ce chemin. « Chacun reconnaît au cas particulier qu'il est lui-même » la réalité de cette « destination individuelle », affirme Scheler, laquelle « est donc affaire d'intuition – alors que le destin ne peut jamais être qu'un objet de constat : c'est un état de fait, aveugle aux valeurs⁹ ». Il me semble que cette notion de « destination individuelle » présente un intérêt à l'heure d'entrer dans une posture éducative et d'aborder des sujets en formation, parce qu'elle sensibilise au sens de l'action que l'on peut mener avec eux et pour eux. En écrivant que le destin est aveugle aux valeurs, Scheler souligne implicitement que le destin soustrait le sujet aux enjeux de son adhésion, puisque ses préférences sont alors inopérantes sur son devenir. Aux yeux du sujet, la question du destin peut venir neutraliser toute velléité d'appriivoiser lui-même son histoire à mesure qu'il y engage ses choix en vertu de ses préférences – quitte à se risquer, parfois à se tromper, à tâtonner, à bifurquer, revenir et changer – car elle substitue à l'éthique de la décision, qui représente l'apprentissage de toute une vie, la perspective agissante d'un ordre supérieur, imposant au sujet une normativité transcendante, que ce dernier peut alors seulement tenter de conjecturer. Pourtant marquée par l'*Ἀνάγκη* (le Destin) qui en anime les croyances et en inspire les tragédies classiques, la culture hellénique va concevoir rien moins que ce qui est à mon avis un anti-destin en la figure mythologique de *Kaïros*. Pourquoi ? Intitulée *Tempus*, une fable de Phèdre – inspirée d'Ésope – en donne une première explication. Après avoir décrit le dieu *Kaïros*, elle en présente le rôle et la fonction en guise de morale :

*Occasionem rerum significat breuem.
Effectus impediret ne segnis mora,
Finxere antiqui talem effigiem Temporis*¹⁰

⁹ Scheler, M. (1996). *Six essais de philosophie et de religion*. Éditions Universitaires de Fribourg, p.59-61.

¹⁰ Phèdre. (1969). *Fables*. Les Belles Lettres, Livre V, Fable 8, p.86. « C'est l'Occasion, bref instant où les choses sont possibles. / L'Antiquité a inventé cette figure particulière du Temps pour éviter que nos efforts ne soient anéantis par la paresse ou l'indécision ».

L'Antiquité a *imaginé* cette figure pour prévenir tout ce qui nous « empêche », nous confine à l'inaction (la paresse, l'indécision). Kairos ne serait donc rien moins qu'une invention pédagogique, avec une finalité libérante, pour sortir l'homme des fers où il s'emprisonne lui-même – notamment par ses auto-limitations – en l'éveillant à ne pas fuir ni à différer ce qui dépend véritablement de lui-même. Une invention pédagogique pour cultiver ce que Kant nommera en son temps une « autonomie de la volonté », qui n'est autre que la clé de voûte de la liberté puisqu'elle recouvre cette « propriété qu'a la volonté d'être à elle-même sa loi¹¹ ». De ce point de vue, on peut penser que l'invention de Kairos anticiperait d'une certaine manière ce que Michel Fabre qualifie de « sécularisation de la loi », qu'il attribue à la modernité, loi « qui passe de l'ordre du *Thémis* (la loi sacrée intangible et irrévocable) à celui du *Nomos* (la loi contrat, humaine, transitoire et révoicable)¹² ». Si cette allégorie de l'occasion met le destin en crise, c'est parce qu'elle nous situe dans un mouvement perpétuel, « *Ἀεὶ τροχῶω* » (« *je cours sans cesse* ») dit Kairos dans l'*Épigramme* de Posidippe, mouvement perpétuel qui est celui de bien des possibles puisqu'il ajoute « *Ἴπταμ' ὑπηνέμιος* » (*Je vole exposé aux vents / j'erre en volant*)¹³, ce qui contrevient à l'idée que l'occasion viendrait à notre rencontre, donc qu'elle nous élargirait ou au contraire se refuserait à nous. Mais c'est aussi parce que ses représentations inspirées de la sculpture originale de Lysippe l'illustrent comme celui par qui les équilibres sont rompus pour pouvoir être reconfigurés, son doigt faisant délibérément *pencher une balance*, qui, dans la symbolique hellénique, se veut la représentation par excellence du destin.



Figure 1. À gauche, un relief représentant Kairos âgé (datation incertaine) et conservé au musée de Saint-Pétersbourg. À droite, un relief d'époque romaine conservé au musée représentant Kairos jeune (réputé plus proche de la statue sculptée par Lysippe au III^e siècle avant notre ère et décrite par Callistrate, dans ses *Descriptions* (VI, §4). Les traits varient, la position de l'index droit et sa symbolique demeurent.

¹¹ Kant, E. (2004). *Fondements de la métaphysique de mœurs*, Vrin, p.162.

¹² Fabre, M. (2011). Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique ?, *Revue internationale de philosophie*, 257(3), 97-118, p.103.

¹³ Anthologie grecque. (2002). *Anthologie de Planude (tome XIII)*. Les Belles Lettres, Épigramme 275.

Une invention pédagogique, enfin, qui se revendique telle en conclusion de ce même *Épigramme* de Posidippe, dans l'ultime réponse que la statue de *Kaïros* adresse à son interlocuteur, lequel l'interrogeait sur l'intention créatrice qui animait son sculpteur :

- Τοῦνεχ' ὁ τεχνίτης σε διέπλασεν; - Εἶνεκεν ὑμέων,
ζεῖνε, καὶ ἐν προθύροις θῆκε διδασκαλίην.¹⁴

La statue est à l'adresse de toute personne qui passe, car il revient à chacun d'en interpréter littéralement *la leçon* (*διδασκαλίην*). En renvoyant chacun à la découverte de lui-même, *Kaïros* rend d'autant plus intelligible l'idée d'une « destination individuelle ». En ne cherchant pas à venir à notre rencontre, il laisse ouvert le champ herméneutique : c'est à nous qu'il revient de le déceler et de décider que faire de son occurrence. Or, pour que ce qui se présente sur notre route soit l'occasion d'un apprentissage en première personne, il est indispensable « que les chemins ne soient pas tracés d'avance », car « c'est bien à chaque sujet de tracer sa route en marchant¹⁵ », explique Michel Fabre, dans un univers, qui, parce qu'il est problématique, met en demeure le sujet de développer ses propres ressources, de comprendre ce qui est pour lui, *hic et nunc*, l'opportun ou l'inopportun.

D'un point de vue éducatif, donc, la notion de « destination individuelle » permet de penser l'unicité d'un parcours tout en évitant l'écueil du déterminisme pur puisqu'elle restitue la possibilité d'un lieu de contrôle interne au sujet, déterminant pour son édification. Il n'y a d'occasion que pour qui a appris à voir, que pour qui consent à voir et entreprend de faire quelque chose d'une forme inachevée, qui demeure une ébauche, suspendue à l'intervention d'un sujet qui va – ou pas – l'actualiser, lui conférer un sens en en faisant un pan de sa propre histoire. Saisir une occasion, c'est de ce point de vue s'ouvrir à l'événement par lequel advient ce que Jankélévitch¹⁶ appelle « la carrière d'une destinée », qui s'apparente à une « odyssee de la liberté à travers le monde des œuvres », pour reprendre une expression de Paul Ricœur¹⁷. En lisant Winnicott¹⁸, j'avais retrouvé l'expression du contraste profond qui d'une manière générale, façonne l'être humain. À l'illusion originelle de la puissance, par laquelle l'enfant pense avoir créé ce qu'il n'a fait que rencontrer, va succéder la conscience de l'irréversibilité

¹⁴ *Ibid.* « Et dans quel but l'artiste t'a-t-il façonné ? - À votre adresse étranger ; et placé dans ce vestibule, je sers d'avertissement ».

¹⁵ Fabre, M. (2011). Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique ?, *Revue internationale de philosophie*, 257(3), 97-118, p.107-108.

¹⁶ Jankélévitch, V. (1980). *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien. I. La manière et l'occasion*. Seuil, p.116.

¹⁷ Ricœur, P. (1990). Avant la loi morale, l'éthique. *Encyclopaedia Universalis. Supplément I : les enjeux*, 62-66.

¹⁸ Winnicott, D. (1958). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Payot, p.98.

du temps et de l'inquiétude dans laquelle elle nous plonge. Il me semble que c'est véritablement sur fond d'une telle demi-mesure d'être – ni toute-puissance, ni radicale impuissance – que s'esquisse une dialectique du devenir, où il s'agit à terme pour chacun de comprendre comment découvrir ce qu'il peut être, ou comme le formule Max Scheler comment « devenir par excellence le possible qui ne peut arriver qu'à lui¹⁹ ».

Dans la continuité de la recherche doctorale, cette expérience d'enseignement et d'accompagnements de mémoires a donc donné plus d'un retentissement existentiel au *kaïros* ; objet d'intérêt puis de recherche, il est ainsi devenu *objet de pensée* – selon les trois explicitations qu'en donne Arthur Prior : ce que nous pensons, ce sur quoi nous pensons, ce avec quoi nous pensons²⁰. Je crois qu'il contribue aujourd'hui à orienter mes pratiques pédagogiques et ma conception du rôle d'enseignant-chercheur : comment tenter de me faire pourvoyeur d'occasions de penser, d'occasions de comprendre, d'occasion de se trouver ?

Avec le recul des années, j'ai en effet acquis la conviction que l'occasion fait école, sans s'annoncer telle et sans trop qu'on lui en prête spontanément la vertu. Et pourtant ! Elle livre une expérience vive et stoïcienne de ce qui dépend de nous et de ce qui nous échappe, nous rend plus manifestes les dimensions alternantes du temps – la linéarité du *chronos* entrecoupée d'espaces *kaïriques* – et nous demande d'être capables de changements de rythmes²¹ pour nous adapter à l'hétérogénéité qualitative des moments, qu'il s'agisse de différer, d'anticiper, ou de hâter certaines de nos actions. Elle nous dispose à entrer dans l'attente pour tenter d'appivoiser cette étrange expérience qui nous expose à nous-même. Qu'attend-on, au juste ? Il y a les attentes qui savent ce qu'elles guettent, et il y a l'attente comme apprentissage d'une disponibilité à ce qui vient. Nicolas Grimaldi invite ainsi à

distinguer *l'attente empirique* qui, sur le quai d'une gare ou à une station de taxi, anéantit par sa visée les foisonnantes déterminations du présent en guettant que vienne à s'y profiler la forme déjà connue d'un train ou d'une automobile, – et *l'attente pure* qui nous dispose originellement à reconnaître, sur le fond infini de l'espace toujours présent les déterminations encore inconnues d'on-ne-sait-quelle forme à venir²².

Il y a Vladimir et Estragon, qui attendent Godot. Viendra-t-il ? Quand ? Le reconnaîtront-ils seulement ? Mais il y en a tant d'autres : *Qu'attends-tu pour réagir ? Qu'attends-tu pour faire*

¹⁹ Scheler, M. (1996). *Six essais de philosophie et de religion*. Éditions Universitaires de Fribourg, p.55.

²⁰ Voir Prior, A. (2002). *Objets de pensée*. Vrin, p.15 sqq.

²¹ « C'est un perpétuel *rubato* », écrit Jankélévitch, avec ses rythmes déroutants, faits de notes parfois précipitées, parfois retardées, alors même que l'accompagnement conserve rigoureusement la même mesure. Voir Vladimir Jankélévitch, (1980). *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien. I. La manière et l'occasion*. Seuil, p.119.

²² Grimaldi, N. (1993). Phénoménologie de l'attente. Dans N. Grimaldi, *Ontologie du temps: L'attente et la rupture*. PUF, p.46-47.

quelque chose de ta vie ? La question est si souvent posée qu'on finit par ne plus voir ce qu'elle recèle. Il arrive que l'on soit tributaire de l'événement qui met en route, tributaire d'une altérité qui parfois avec déférence, parfois avec violence nous extrait de nous-même : « *Aujourd'hui, maman est morte* ». Le célèbre *incipit* de *L'Étranger* est énigmatique : l'annonce est dramatique, d'une sobriété à la limite de la sécheresse, aucun sentiment ne filtre – et peut-être n'y en a-t-il précisément aucun. Et pourtant, cet *aujourd'hui* devient le présent, certes flou, même aride, d'une narration. Nous avons besoin de trouver des commencements. Quitte peut-être à les trouver dans la crise, c'est-à-dire à les choisir ; et c'est alors qu'on commence à devenir auteur. L'occasion a quelque chose de plus que l'événement : l'occasion, c'est seulement l'événement *en instance* de l'être. Son devenir dépend de nous, de notre lucidité, de notre volonté, de nos capacités du moment. C'est pourquoi elle est aussi une école de l'humilité. Elle nous expose à nos hésitations, aux limites de nos représentations de notre anticipation car bien des fois elle nous surprend, survenant dans un moment et sous une occurrence où l'on ne l'attendait pas. Elle invite à voir au-delà de ce qui est donné à voir, dans le potentiel mystérieux de certaines choses à se révéler plus fécondes qu'elles ne le paraissent et à nous transformer que l'on ne s'imaginait pas capable d'être un jour. Et puisqu'il nous revient de trouver comment en actualiser le potentiel, il y a bien une part de nous-même dans le succès qu'elle nous procure. Or, dans une histoire personnelle qui sera faite de réussites, parfois aussi d'errances et d'échecs, le rôle des attributions causales est décisif sur les processus motivationnels – et c'est l'un des aspects développés par Bernard Weiner²³ sur lequel j'insiste particulièrement lorsque j'aborde les théories de la motivation auprès de publics se destinant aux interventions socioéducatives. Lorsqu'un sujet attribue un résultat à un facteur qu'il estime échapper à ce qui dépend de lui, comme par exemple lorsqu'il l'associe au bon vouloir d'entités supérieures, il en situe le « lieu de contrôle » hors de lui, ce qui peut avoir tendance à influencer sur sa détermination à s'engager dans ce qu'il fait. Rendre justice à chacun c'est le restituer dans son pouvoir d'être une cause de ce qui lui arrive – j'y reviendrai plus loin en évoquant mes recherches sur la perception de leur intelligence par les enfants.

Il me semble ainsi que l'enseignant ne saurait être insensible à l'occasion, qu'il s'agisse pour lui de trouver l'un de ces « divins euchronismes²⁴ » où son propos parvient à rejoindre ses élèves dans leurs cheminements, ou de tenter de leur offrir l'une de ces chances de se saisir de soi, par ses efforts pour leur faire rencontrer idées, arts et sciences. Face à des élèves, face à des

²³ Voir Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. Dans A. J. Elliot & C. S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation*, Guilford, p.73-84.

²⁴ L'expression est de Jankélévitch, dans *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien*, op. cit., p.144.

étudiants, nous sommes devant des existences qui s'écrivent à mesure qu'elles se découvrent, devant des biographies en cours qui sont pour chacun « l'Occasion de toutes les occasions²⁵ ». Aider l'autre à se saisir de ses occasions : je crois que c'est une vocation importante de l'éducation dans son acception la plus humaniste. Accompagner l'autre dans la découverte de ce qui lui est propre, pour qu'il élise le possible dans lequel s'engager et qu'il lui appartient d'apprendre à discerner et à reconnaître. Car ce que l'on saisit témoigne d'où nous venons et *manifeste*²⁶ aussi les contours d'une destination individuelle façonnée par nos choix – « Impose ta chance, serre ton bonheur et va vers ton risque », écrit René Char²⁷, avec un usage anaphorique du possessif qui souligne à quel point l'être neuf émerge en apprenant à s'affirmer comme *auteur*.

Aujourd'hui, voici que s'annonce pour moi une forme inédite de composition, à travers la réalisation de ce travail d'écriture en vue de l'Habilitation à diriger des recherches. Pourquoi ne pas le dire : j'aborde cette perspective avec enthousiasme, parce que je la conçois comme un *exercice*. Le terme peut être scolairement connoté, suggérer un certain conformisme (les « exercices d'application » qui ponctuent les leçons) mais il renvoie avant tout pour moi aux *Exercices spirituels* de Pierre Hadot, ces pratiques destinées « à opérer un changement radical de l'être²⁸ ». Dans l'introduction desdits *Exercices*, Arnold Davidson en rappelle tout le sel : « ils ont une portée très large et pénètrent notre vie quotidienne (...) les exercices spirituels sont précisément des exercices, c'est-à-dire une pratique, une activité, un travail sur soi-même, ce qu'on peut appeler une ascèse de soi. Les exercices spirituels font partie de notre expérience : ils sont "expérimentés"²⁹ ». Une forme d'exercice, donc. Les textes officiels en formulent les contours en ces termes :

L'habilitation à diriger des recherches sanctionne la reconnaissance du haut niveau scientifique du candidat, du caractère original de sa démarche dans un domaine de la science, de son aptitude à maîtriser une stratégie de recherche dans un domaine scientifique ou technologique suffisamment large et de sa capacité à encadrer de jeunes chercheurs³⁰.

Il me semble que cela appelle un double travail, c'est-à-dire un double apprentissage. Le premier est celui d'une *prise au sérieux* des recherches et du cheminement effectué jusqu'alors.

²⁵ *Ibid.*

²⁶ Au sens phénoménologique du terme.

²⁷ Char, R. (1987). *Les Matinaux*. Gallimard, p.75.

²⁸ Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Gallimard, p.271.

²⁹ Davidson, A. (2008). Préface. In Hadot, P., *Exercices spirituels et philosophie antique*. Albin Michel, p.8.

³⁰ Arrêté du 23 novembre 1988 relatif à l'habilitation à diriger des recherches, Article 1. <https://www.legifrance.gouv.fr/loda/id/LEGITEXT000028933129/>

En dépit de ce que l'on pourrait être porté à croire, ce n'est pas si facile de se *prendre soi-même au sérieux*, de manière authentique, c'est-à-dire avec honnêteté. Dans son dernier *Séminaire de Sainte-Anne*, Jean Oury en parlait avec une sensibilité empreinte de poésie ; le sérieux, expliquait-il, « c'est plus subtil qu'une chaîne de causalité, que raconter sa vie, c'est un exercice, presque (...) ; c'est d'avoir une prise, vis-à-vis de ce qui est peut-être le plus intime, mais qui devrait être ex-time et qui est en fin de compte son propre arrière-pays³¹ ». De l'intime à l'*extime*, entrer dans une formalisation qui est une mise à distance, d'où émergera, peut-être, quelque chose comme un style. C'est cela qui m'apparaît comme l'autre partie de cet exercice : exprimer un style de recherche, une manière propre de me situer dans une géographie disciplinaire vaste, les sciences de l'éducation et de la formation étant répertoriées comme une section pluridisciplinaire, dans une étonnante dialectique de l'un et du multiple. Une discipline, des sciences, et en ce qui ce qui me concerne, une entrée et un fil de trame, la philosophie.

Pour imaginer cette démarche originale, je me laisse volontiers guider par deux inspirations. La première me vient de la culture livresque fréquentée et travaillée en sciences de l'éducation, et en l'occurrence de Donald Schön. Dans *Le praticien réflexif*³², Schön attire l'attention sur les savoirs élaborés au quotidien des pratiques professionnelles, en réponse à toutes les situations particulières rencontrées. Ces « savoirs expérientiels³³ » – sont le plus souvent « cachés » parce que tacites, faute d'un retour réflexif à même de les faire ressortir et la synthèse à laquelle invite l'Habilitation à diriger des recherches constitue à mes yeux une occasion privilégiée de faire remonter les savoirs issus de l'expérience à la surface de la conscience. La seconde inspiration m'est suscitée par une expression de Sören Kierkegaard, dans son *Journal* – précisément l'un de ces supports privilégiés pour un travail réflexif :

« On ne trouvera pas dans mes papiers (c'est là ma consolation) un seul éclaircissement sur ce qui a proprement rempli ma vie ; on ne trouvera pas au plus intime de mon être ce texte qui explique tout et qui, souvent, de ce que le monde traiterait de bagatelles, fait pour moi des 'événements' d'énorme importance et que, à mon tour, je tiens pour une chose insignifiante, dès que j'enlève la note secrète qui explique tout³⁴ »

³¹ Oury, J. (2013). *Séminaire de Sainte-Anne 2013-2014*. Mouvement pour la psychothérapie institutionnelle. Prises/bribes de notes par Annick Bouleau, https://www.ouvrirlcinema.org/pages/reperes/prisnot/JO1314/JO_13_14prologue.pdf

³² Voir Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.

³³ Terme que les sciences de l'éducation privilégient à « empirique », terme plus proche de la culture philosophique.

³⁴ Kierkegaard, S. (1986). *Journal (1834-1846)*. Gallimard, IV A 85, p. 273.

Ce que Kierkegaard refuse de laisser est sans doute exactement ce qui est attendu de moi ici : réaliser une « note publique qui explique tout » pour tenter de faire en sorte qu'un parcours « tissé de hasards se retourne sur lui-même, se ressaisisse et s'exprime³⁵ ».

³⁵ Pour paraphraser une formule de Maurice Merleau-Ponty qui m'est chère. Voir Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Gallimard, p.305.

Chapitre 2

« L'athlète des cinq épreuves ». Les motifs d'un engagement philosophique dans des institutions très diverses et des contextes d'enseignement éclectiques.

Les racines d'un engagement sont souvent à rechercher dans la représentation que l'on s'est faite d'un métier, ou du moins à partir de ce que l'on pourrait appeler un « profil ». Depuis mes années de lycéen, j'avais été interloqué par ce que j'avais cru identifier comme une injonction paradoxale du monde professionnel dans les sociétés contemporaines : une promotion de l'hyperspécialisation, avec des métiers aux domaines d'expertise de plus en plus aigus, et cependant une demande non moins forte de polyvalence extrême. La découverte de la philosophie, à cette même époque, fut aussi celle d'un certain nombre de philosophes, dont je pris connaissance de la biographie, lectures qui me furent édifiantes à double titre. La vie et l'œuvre étaient, décidément, intimement liées, les situations et rencontres influençant en bien des cas leurs intérêts d'études quand cela n'allait pas jusqu'à leurs orientations intellectuelles. Ce fut d'ailleurs un étonnement que de lire, dans les instructions relatives aux épreuves du baccalauréat de l'époque, au sujet de l'explication de texte, que « la connaissance de l'auteur [n'était] pas requise ». L'intention était certainement de situer l'exigence de l'exercice au public à qui il était destiné, et l'on peut estimer que reconstituer la trame d'une démarche de pensée dans un extrait à étudier ne suppose certes pas d'en connaître toute l'histoire, mais comment dissocier la partie du tout, n'en fût-elle qu'un moment ?

Plus encore, je fus admiratif de la faculté de plusieurs d'entre eux à être des hommes de lettres tout autant que de science, à pouvoir appliquer leur esprit à des domaines aussi différents que la physique, la politique, la morale, la métaphysique, l'esthétique, la logique. Un tel éclectisme semblait l'antidote par excellence contre le sentiment de routine, promesse d'une vie trépidante, et peut-être même « d'utilité publique », selon la formule consacrée. Tel fut le modèle que je me donnai à l'époque, la jeunesse étant – heureusement ! – propice à tous les enthousiasmes et à bien des espoirs, tout en étant conscient cependant que la voie avait le défaut de sa qualité : riche de tant de possibilités, elle ne s'annonçait pourtant guère « royale ». Encouragé par l'obtention d'un premier prix au Concours général des lycées, c'est avec beaucoup d'intérêt et de passionnantes découvertes autant intellectuelles que spirituelles que je suivis le cursus de licence de philosophie à Aix-en-Provence, puis goûtai à la khâgne AL du Lycée Henri-IV, avant de me lancer en Maîtrise de philosophie à Paris-IV.

Professionnellement, pourtant, alors que je venais d'achever un Master 2 en philosophie morale et politique à l'université de Paris-I en 2002, j'étais désespéré et il faut le reconnaître, hanté par la question toute simple de l'assistante de service social de l'université, auprès de laquelle j'étais venu me renseigner sur les offres d'emploi proposées aux étudiants : « *Oui ; que savez-vous faire ?* »

L'enseignement m'avait toujours attiré. Il me semblait que j'avais en moi le désir de partager ce que j'avais passé du temps à comprendre, d'aider les autres à aller plus loin que je n'étais allé. Toutefois, je me méfiais longtemps de cet attrait : était-il authentique ? N'était-il pas inspiré par une forme de facilité ? Et, par-dessus tout, j'étais très préoccupé par la question de ce qui faisait la légitimité d'un enseignant. L'expérience d'élève puis d'étudiant m'avait convaincu que les titres, diplômes et concours, dont je reconnaissais tout à fait le prestige et le mérite associé, n'y suffisaient pas. Je commençais à comprendre que si je devais un jour me présenter devant des élèves (je n'osais imaginer me présenter un jour devant des étudiants !), ce ne serait pas sans venir d'ailleurs que d'une seule patrie disciplinaire et sans avoir rencontré les facettes du réel. Comment serais-je crédible dans une prétention à aider de jeunes générations à aborder la complexité du monde sans l'avoir un tant soit peu expérimentée professionnellement, auparavant ?

J'ai cité Merleau-Ponty en fin d'introduction : dans une vie « tissée de hasards », il en faut qui nous mettent sur des voies que l'on ne saurait imaginer seul. C'est ainsi que fortuitement, alors que je m'étais affectivement établi à Poitiers, je découvris une étrange chose : un master professionnel de philosophie. Il offrait de se former aux pratiques de la médiation en organisation, à partir d'un enseignement pluridisciplinaire (philosophie, psychologie, sociologie, communication, droit) et d'un stage en organisation de travail. Dix années de bénévolat en association à but éducatif m'avaient exposé à des postures de tiers et laissé entrevoir ce qui en faisait les complexités. Il y avait donc quelque chose de stimulant à envisager un retour en formation sous le signe de l'induction, des pratiques improvisées de médiation ayant précédé dans mon parcours leur théorisation. Mais ô combien fut précieuse l'opportunité de m'autoriser à me confronter à d'autres savoirs disciplinaires, grâce à « l'alibi » d'une formation dispensée par un département de philosophie, dans le contexte de crise de légitimité qui m'embarrassait ! Je l'ignorais alors, mais cette pluridisciplinarité devait me préparer à celle des sciences de l'éducation ; la culture philosophique prit ainsi un sens beaucoup plus contextualisé et je pus commencer à mesurer à quel point elle conférait une tournure d'esprit

pertinente pour aborder non seulement l'étude des autres disciplines théoriques de la formation, mais aussi l'analyse des situations professionnelles très diversifiées auxquelles elle confrontait.

Enhardi par cette audace nouvelle, mais qui me faisait retrouver d'anciennes aspirations à cultiver à ma façon cet éclectisme admiré des philosophes classiques, je m'autorisai à persévérer dans cette dynamique et à me projeter dans des univers qui me semblaient jusqu'alors inaccessibles, faute de pouvoir y apporter une contribution intéressante. L'occasion me fut donnée par un ami, alors étudiant à Sciences Po Paris, qui m'avait fait l'éloge de son lieu de stage, le tout jeune Centre d'Études et de Recherches de l'Enseignement Militaire Supérieur. Pourquoi ne pas y regarder de plus près, et tenter de voir ce qu'il y aurait de pertinent à y apporter, quoique « venant d'ailleurs³⁶ » ?

Ce fut précisément mon étrangeté qui me valut d'y être accueilli en stage. Ma persévérance, aussi, pour parvenir à rencontrer les autorités du centre. Un philosophe ? Voilà qui mérite d'être essayé. Ce stage fit bien plus que mettre à profit la formation de médiation. Il me fit découvrir – en théorie et en pratique – l'univers des relations internationales, de la diplomatie, de la pensée stratégique, me faisant côtoyer des acteurs d'ONG, des militaires, des responsables politiques et des émissaires de toutes les régions de la planète. Sur le campus d'une École Militaire dont je n'avais jusqu'alors fait qu'apercevoir les façades, au gré de promenades, il y avait plus d'une occasion de faire de la philosophie et d'en mettre à profit la culture ou l'esprit. Ce fut d'ailleurs apprécié, nombre d'interlocutrices et d'interlocuteurs rencontrés dans cet univers se félicitant de la présence et de la contribution d'un « philosophe ». Ainsi accédai-je à mon premier contrat de travail, recruté à l'issue du stage pour trois ans comme jeune chercheur, le premier poste ouvert par le Centre ! Organisation de groupes de travail et de colloques (quelle légitimité du recours à la force armée ? L'asymétrie des valeurs dans les conflits modernes, l'analyse des opérations de paix menées dans le cadre onusien...), publication des actes, réalisation d'études, ainsi que des cours au Collège interarmées de défense (anciennement École de guerre, qui a depuis retrouvé cette appellation), où je fus chargé d'un cours d'éthique, et d'un cours sur les racines philosophiques de la pensée stratégique (le rôle de l'utilitarisme dans le comportement des acteurs, systémie et complexité à partir d'Edgar Morin, la problématique de la prise d'initiative en contexte hiérarchisé). Par deux fois, en 2010 et 2011, je fus auditionné à l'Assemblée nationale sur des questions plus techniques d'analyse du contexte stratégique mondial ; en 2011, on me fit l'honneur de me confier la présentation de la *French strategic*

³⁶ Les seuls profils de stagiaires alors recrutés par cet organisme étaient ceux de juristes, de politistes ou éventuellement d'historiens.

posture devant le *Center for Strategic and International Studies (CSIS)*, au *Lawrence Livermore National Laboratory* (Californie), dans une série de conférences organisées en partenariat avec l'université de Stanford. Enfin, je manquerais d'honnêteté si je ne mentionnais pas la fierté éprouvée en février 2013, lorsque l'Institut des Hautes Études de la Défense Nationale (IHEDN, dépendant du Premier ministre) m'attribua son prix de thèse, pour la première année où des travaux philosophiques étaient admis à concourir (le diplôme décerné figure en annexe, p.95).

Je conserve aujourd'hui quelques enseignements à l'École militaire. Comme il y a quinze ans, à chaque rencontre je suis touché par le besoin de comprendre, de réfléchir de ce public d'officiers du monde entier, par leur fréquentation de lectures philosophiques, par leur implication remarquable dans leurs mémoires de recherche, dont les problématiques reflètent autant d'enjeux existentiels qui nécessitent des réponses. Face à aux questions graves soulevées par leur profession, la philosophie n'est pas un luxe intellectuel, c'est réellement un besoin. Pour l'enseignant qui intervient dans le cadre de leur formation, ce qui est attendu est bien plus qu'un exposé théorique, c'est un accompagnement pédagogique au sens étymologique et premier du terme : *aider à voir où tout cela peut mener*.

Faisant l'hypothèse que la découverte des particularités de la médiation internationale pourrait intéresser les générations suivantes d'étudiants du master Médiation de Poitiers et contribuer utilement à leur formation, je fis la proposition à son fondateur et responsable pédagogique, Jean-Claude Bourdin, d'introduire ce cours dans la maquette. Il convint de l'intérêt de la chose et ainsi fut fait ; en 2023 cela fait désormais quinze années que j'anime cette Unité d'Enseignement dans ce master, depuis rejoint par des élèves-avocats³⁷. L'intérêt des étudiants fut immédiat et ne se démentit pas avec les années, l'ancrage de ce cours dans une actualité géopolitique toujours agitée n'y étant sans doute pas étranger.

C'est dans ces circonstances que survint l'appel de Laurence Cornu pour rejoindre l'université François-Rabelais de Tours en intégrant, comme chargé de cours à temps plein (poste qui se transforma en ATER un an plus tard) le département des sciences de l'éducation qu'elle venait tout juste de rejoindre elle-même. Il fallut – et je devais m'apercevoir que Laurence Cornu était dans la même situation que moi – d'abord prendre la mesure de « l'interprétation », de la manière d'entendre les sciences de l'éducation dans ce département, dont les deux figures

³⁷ Un partenariat ayant été conclu avec l'École d'avocats de Poitiers depuis 2017 pour que les élèves qui le souhaitent puissent être formés à la médiation, à un niveau Master 2.

tutélaires, Georges Lerbet et Gaston Pineau, avaient façonné la culture très particulière. Bien que des thématiques philosophiques aient été présentes dans les enseignements, par exemple dans les liens entre ingénierie de formation et *ingenium*, dans la promotion d'une maïeutique platonicienne pour comprendre les pratiques d'accompagnement, dans les questions éthiques en formation, dans la philosophie propre à l'Éducation nouvelle et à ses pédagogues, à l'Éducation populaire et à la Pédagogie institutionnelle, dans l'analyse de la relation des savoirs empiriques – pardon, expérientiels ! – avec la théorie, ou encore dans les enjeux réflexifs et existentiels de l'« autobiographie raisonnée », la philosophie n'était pas la première inspiratrice de cette culture, que je qualifierais aujourd'hui plutôt de psychosociale. Cela se manifesta plus particulièrement dans la structure attendue du mémoire de Master, dont la problématisation intervenait à l'issue du premier tiers du mémoire – ce qui était contre-intuitif pour un philosophe de formation – et dans la méthodologie du recueil de données, directement inspirée des sciences sociales avec la réalisation d'entretiens semi-directifs à justifier, analyser et interpréter avant d'en confronter les résultats avec l'analyse théorique.

Au fur et à mesure que je relate ces souvenirs, il me paraît utile et peut-être même important, de partager ici une réflexion. J'ai cru remarquer qu'il existait en sciences de l'éducation deux cas de figure d'universitaires : ceux qui sont directement issus d'une formation en sciences de l'éducation (cursus L – M – D complet) et ceux qui y sont venus sur la base d'un ancrage disciplinaire différent. Dans cette dernière situation, les comportements peuvent varier ; une première attitude observée consiste à faire prévaloir la discipline d'origine dans les enseignements en sciences de l'éducation. Pour prendre un exemple, cela peut se traduire par le fait de n'assurer que les cours relevant de leur premier champ disciplinaire ; certains psychologues de formation pourront ainsi souhaiter ne dispenser que les cours de psychologie prévus par une maquette de licence ou de master sciences de l'éducation (psychologie cognitive, psychologie du développement...) et l'on peut bien entendu extrapoler ce cas à des sociologues ou à des philosophes. Une autre attitude peut consister à s'engager dans un processus d'acculturation, qui s'apparente dans ce cas à ce que l'on appelle la « compétence interculturelle ». Nos points de départ, les espaces culturels dont nous sommes issus nous fournissent les références à partir desquelles nous nous édifions et regardons ce qui nous entoure. C'est là une constante anthropologique ; la question est surtout *Qu'allons-nous faire de ces références une fois arrivés dans un pays différent ?* En arrivant en sciences de l'éducation, pays inconnu pour moi lorsque j'y « débarquais » en 2010-2011, il fut au début assez tentant de me cantonner à ce que je savais déjà faire ou du moins de chercher à demeurer

dans cette sphère, confortable parce que rassurante, de la culture déjà maîtrisée. On sait bien, pourtant, que l'on apprend à connaître un nouveau pays en fréquentant ceux qui en parlent la langue et en perpétuent la culture propre, voire même en s'y... perdant.

Se perdre, condition nécessaire pour se trouver. J'adhère à ce principe de promeneur de longue date ; jamais je n'ai autant fait d'efforts d'attention, jamais je n'ai autant été concerné par la compréhension de ce qui se passait autour de moi que lorsque je me suis reconnu sans repères. Le séjour s'annonçait de courte durée : le contrat de chargé de cours à temps plein expirait à la fin de l'année universitaire, et les plus grandes incertitudes pesaient alors sur une suite éventuelle. Cette situation me donna un grand sentiment de liberté : profitons-en au moins pour découvrir une nouvelle culture ! En terre inconnue, l'humilité prévaut. Elle est indispensable pour se laisser atteindre, c'est-à-dire enseigner par le pays traversé ; je le savais d'autant mieux que je venais du contexte des études stratégiques qui avait aussi été en son temps un territoire totalement inconnu pour moi. Bien sûr, une acculturation s'opère toujours à partir d'un donné, en l'occurrence à partir de ce que l'on est déjà au moment où l'on arrive ; aussi je ne prétendais pas me hisser au niveau d'un « natif » des sciences de l'éducation. J'appris qu'il y avait une science dévolue à l'évaluation, la « docimologie » ! Je me plongeais dans la littérature afférente et cela s'avéra précieux pour élargir le champ de ma compréhension technique, anthropologique et même éthique de ce qui se jouait dans l'acte évaluatif ; j'en fis un cours en master 1. Je découvris en profondeur l'histoire de l'Éducation nouvelle, de l'Éducation populaire, de la Pédagogie institutionnelle et de leurs grandes figures respectives ; ce que recouvrait la formation tout au long de la vie, les questions soulevées par les transitions psychosociales, l'accompagnement dans ses pratiques, ses postures et ses nuances, l'autobiographie raisonnée avec les histoires de vie, l'ingénierie de formation.

Ce poste eut finalement des lendemains, un support ATER ayant été accordé au département ; le séjour se poursuivit donc en 2011-2012 (je soutins ma thèse en juin 2012) et en 2012-2013. À l'université de Tours, les sciences de l'éducation n'accueillaient pas de cursus de licence, mais une promotion de master 1, tronc commun à deux parcours de master 2 : Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes (SIFA) et Ingénierie de la Fonction d'ACcompagnement (IFAC)³⁸. Dans cette période, je dirigeai et fit soutenir 15 mémoires de M2, un format de recherche qui m'était désormais devenu familier.

³⁸ Selon les années, un groupe de DUHEPS (Diplôme Universitaires des Hautes Etudes de la Pratique Sociale) était parfois lancé.

En parallèle de mon recrutement comme ATER et de mon expérience en sciences de l'éducation à l'université de Tours, dont j'ai précédemment essayé de décrire le caractère inédit, tant pour la découverte d'une telle « discipline pluridisciplinaire » que pour l'originalité de son public étudiant, associant des profils issus de la formation initiale à des profils en formation continue, plusieurs autres opportunités d'enseignement se présentèrent. L'une d'entre elles fut consécutive à un partenariat institutionnel conclu entre le département des sciences de l'éducation et l'IFCS (Institut de Formation des Cadres de Santé) de Tours. Cette première ouverture aux études de santé fut courte, mais inaugurale car elle s'avéra riche de lendemains. Des cadres de santé rencontrés dans ce premier contexte me proposèrent d'intervenir à l'Institut de Formation en Soins Infirmiers (IFSI) d'Amboise et de Blois. En partant des attendus pédagogiques du référentiel de formation des élèves infirmiers, nous convenions ensemble de la thématique des séances, lesquelles portaient sur des thématiques aussi diverses que *le corps, rapport et perceptions, distance et proximité dans les soins, éthique morale et déontologie, les rapports à la mort, Qu'est-ce que prendre soin ? L'agressivité : quelles réponses ? Qu'est-ce que guérir ? Qu'est-ce qu'un professionnel ?* De 2012 à 2015 j'intervins ainsi sur ces deux sites et fut membre de l'équipe de constitution du premier comité d'éthique de l'hôpital de Blois. À partir de 2014, je commençai à enseigner à l'Institut Régional de Formation Sanitaire et Sociale du Centre Val de Loire (IRFSS Croix-Rouge) où, de fil en aiguille, au gré des rencontres et des idées échangées, je participai à la création et au lancement du projet ERRE³⁹ (Espace Régional de Réflexion Éthique), lancé le 1^{er} octobre 2018 et destiné à l'ensemble des personnels et des bénévoles de la Croix-Rouge en Centre Val de Loire. Ce comité éthique consultatif reçoit les situations-problèmes rencontrés sur les terrains et tente de formuler auprès des bénévoles ou salariés concernés des préconisations au titre d'un accompagnement éthique des pratiques.

En janvier 2011, une étudiante en master sciences de l'éducation à Tours m'ouvrit encore une autre porte. Elle était responsable de la formation des éducateurs spécialisés à l'Institut du Travail Social (ITS) de Tours. À l'instar du fonctionnement découvert dans les formations en santé, il y avait cette souplesse de définir avec les responsables de formations les contenus les plus appropriés aux différentes promotions, toujours en tenant compte du référentiel de formation, mais aussi des périodes (avant, après un temps de stage), des questionnements qui animaient ces groupes. Autant d'occasions de travailler de nouvelles thématiques : *Jeu et éducation, philosophie et sexualité, Se séparer, se dire au-revoir, Que peut-on attendre des sciences humaines pour les pratiques socio-éducatives, Qu'est-ce qu'un problème ? Le conflit,*

³⁹ Le descriptif du projet, la composition de notre équipe sont consultables sur la page <https://www.erre-crf-cvdl.fr/>

La morale et ses paradoxes, Théorie et pratique : une complémentarité à penser, Qu'est-ce que s'engager ? Autonomie et responsabilité chez les travailleurs sociaux.

En 2013-2014, à l'expiration de mes deux années d'ATER, l'université de Tours m'offrit un contrat de chargé de cours à temps plein sur dix mois, à la condition que je me constitue par mes propres moyens un service de PRAG / PRCE d'au moins 384 heures équivalent TD. Une bonne fortune me prêta son concours pour y parvenir, notamment grâce à des conventions avec différents organismes. L'École Régionale du Travail Social (ERTS) d'Orléans – Olivet manquait pour cette rentrée d'un enseignant en philosophie / sciences de l'éducation pour ses formations. Ainsi découvris-je les formations de moniteurs-éducateurs, d'éducateurs techniques spécialisés, d'assistants de service social, de conseillers en économie sociale et familiale, de mandataires judiciaires, chacune avec leurs objets, leur culture, leurs interrogations, leur rapport au sens. Des rencontres poignantes avec des étudiants témoins de détresses humaines, parfois des mises en demeure, en arrivant avec une étiquette de « philosophe », d'expliquer l'inexplicable : pourquoi tout cela ? Pourquoi cette iniquité criante des destinées ? L'action sociale n'est-elle pas, par avance, dérisoire face à certaines de ces situations extrêmes ? Avec humilité, la réponse suggérait que les savoirs ne peuvent pas tout, mais peuvent avoir le mérite d'inspirer des mots, des trouvailles qui soulagent.

La Maison Familiale Rurale (MFR) de Tours-Rougemont avait également besoin, en cette rentrée 2013-2014, d'un professeur de philosophie pour une terminale ST2S (Sciences et Technologies de la Santé et du Social). Les MFR – on en recense 430 en France – sont dépendantes du Ministère de l'agriculture ; elles se veulent des écoles professionnelles en pratiquant une pédagogie de l'alternance, semaines de cours alternant, précisément, avec semaines de stage en entreprise. Avec une dizaine d'élèves, cette classe de terminale permit d'inscrire les thématiques au programme du baccalauréat dans les réalités du monde du travail, et le faible nombre d'élèves rendit possible un suivi personnalisé ; je me confrontai ainsi pour la première fois à l'inquiétude de « finir le programme » et de préparer au mieux la classe à l'épreuve de philosophie – certes pas décisive pour l'obtention du diplôme étant donné le coefficient de la matière en filière ST2S. On a les fiertés que l'on peut ; à un demi-point près, leur note de philosophie du Bac correspondait à leur moyenne à l'année. J'eus il y a quelques temps des nouvelles d'une de ces élèves, particulièrement investie en cours, qui a fait des études supérieures de psychologie et qui est devenue psychologue du travail.

L'université de Poitiers, contribua également à l'obtention des 384 heures d'équivalent TD à trouver. En plus des cours effectués en master 2 Médiation (30 heures équivalent TD), une

enseignante sur le départ me demanda de prendre sa suite pour une charge de cours dans une filière assez unique, la licence parcours renforcé Lettres – Sciences Politiques, cultivant l’originalité d’une pédagogie de type classes préparatoires aux grandes écoles, mais à l’université. Il s’agissait d’assurer des cours de philosophie politique en L1 et en L3, la L2 étant une année de mobilité à l’étranger. Le public rencontré était très attentif, avec une participation de haut niveau qui prolongeait souvent les séances de cours en réflexions collectives, ce qui fut d’un très grand intérêt intellectuel pour moi aussi. L’existence de militantismes forts, c’est-à-dire très affirmés en cours me confronta à un nouveau défi, très formateur : faire vivre une réflexion philosophique, par définition nourrie d’approches contradictoires, sans perdre le fil de séances dont j’étais le responsable pédagogique, afin que quelque chose s’apprenne. Passionnante et étrange expérience d’un public étudiant brillant, chaleureux (la promotion de L1, engagée à un moment de l’année universitaire dans un mouvement social et qui s’était mise en grève fit une exception pour assister à mon cours), parfois acerbe (il fallut rappeler, lorsque j’abordai, entre autres, les penseurs libéraux autour de Louis Hartz, qu’exposer n’était pas nécessairement entrer dans une démarche partisane, et que quitte à s’opposer à tel ou tel courant de pensée, autant le faire sur des bases précises plutôt que sur des réputations) qui dura finalement trois années, ma nomination à l’université de Haute-Alsace ne me laissant plus beaucoup de possibilités de revenir faire des cours aussi fréquemment que le requérait cette formation.

Le département de philosophie de l’université de Tours, qui travaillait ponctuellement avec celui des sciences de l’éducation m’avait déjà confié l’UE philosophie générale dispensée aux L1 psychologie (30 heures équivalent TD : je fis porter cette UE sur la perception : Voir – Entendre – Ressentir qui me semblait pertinente pour les métiers de la psychologie). J’eus la joie de me voir confier l’UE de Philosophie Moderne (48 heures équivalent TD en L2 sur l’empirisme britannique) et l’UE de Philosophie Politique (16 heures équivalent TD en L2 que sur la notion de démocratie, à partir de l’ouvrage de Bruce Ackerman *We, the People – Foundations.*)

Au mois de juin 2013, la responsable de l’École d’orthophonie de Tours prit contact avec le département des sciences de l’éducation. Dans le cadre de la réingénierie des diplômes paramédicaux, et selon les prescriptions ministérielles, la nouvelle maquette devait comporter un volume important d’enseignements en sciences de l’éducation, dès la rentrée 2013-2014, dont le contenu était à définir. Il me revint de mener de ce travail de concert avec elle, et quoiqu’il fallut travailler en urgence, nous fûmes assez efficaces pour construire cette

proposition : une UE 1.3.1. « Sciences de l'éducation » au semestre 1 de la première année (30 heures équivalent TD), une UE 1.3.2. « Apprentissage et didactique » au semestre 4 de la deuxième année (20 heures équivalent TD). En première année, l'idée fut d'organiser un panorama des disciplines constitutives des sciences de l'éducation sur la compréhension de l'enfant, puis une revue historique des mouvements d'éducation, et enfin des problématiques posées à partir de grandes questions abordées en sciences de l'éducation et pertinentes dans la profession d'orthophoniste : l'évaluation (par rapport à la réalisation des bilans orthophoniques), l'accompagnement et le prendre soin, l'utilisation pédagogique du jeu. En deuxième année, compte tenu des autres apports disciplinaires du cursus, L'UE fut constituée d'une séquence sur l'anthropologie de l'apprentissage, puis sur la didactique de la lecture, la didactique des nombres et du calcul, et enfin les théories de la motivation. Ce fut le commencement d'une coopération très édifiante et agréable pour moi ; le public du Centre de Formation Universitaire en Orthophonie (CFUO) étant de grande qualité, les interactions furent et demeurent nombreuses et pertinentes – les promotions comptent entre 40 et 50 étudiant(e)s. Il me semblait que l'importance de l'oral dans leur future profession devait se retrouver dans une partie de l'évaluation, qui ne comportait alors que des écrits pour toutes les UE. Je proposai d'introduire un entretien oral individuel, avec comme sujet, une étude de cas donnée à l'avance, avec cette seule consigne : « comment aborderiez-vous cette situation d'éducation, en vous appuyant sur toutes les ressources du cours de sciences de l'éducation, mais aussi des autres cours et de votre expérience ? ». Je crois pouvoir dire que cette forme d'évaluation fut plébiscitée. Pédagogiquement, elle permettait d'instaurer une pause dans les écrits – les partiels durant toute une semaine au CFUO – et au lieu de solliciter une restitution, elle invitait plutôt à une (certaine) appropriation des savoirs. Le savoir-faire professionnel ne saurait se limiter à une pure application de choses apprises ; il s'agissait de les mettre sur la voie d'un retour réflexif, pour les encourager à ne pas seulement mémoriser pour réciter – ce que la densité des cours dans cette formation et l'exigence des sciences dures les contraint beaucoup à faire. Avec 15 minutes par étudiant(e) – ce qui fait que ces oraux s'étalent sur deux journées – j'assiste chaque année à des prestations remarquables, qui soulignent le besoin d'expression très marqué de ces promotions, triées sur le volet, il faut le reconnaître. En 2023-2024, cela fait donc une décennie que je suis engagé auprès du CFUO. Avec 4 directions de mémoires d'étudiantes de 5^{ème} Année (depuis 2018) sur des thématiques de sciences de l'éducation, à propos desquelles j'aurai l'occasion de revenir, et des coopérations de recherche bien engagées, cet anniversaire me réjouit particulièrement.

Cette période 2013-2014 ne serait pas complète et ne livrerait pas toute la signification que je lui prête si je n'évoquais pas une expérience professionnelle inattendue, mais si formatrice...

En février 2014, je fus contacté par une ancienne étudiante, cadre à l'Association pour la Gestion des Fonds destinés à l'Insertion Professionnelle des personnes Handicapées (AGEFIPH). Le département du Loir-et-Cher (41) n'avait plus de Conseiller emploi-orientation pour accompagner les personnes en situation de handicap psychique ou mental dans le cadre des Prestations Ponctuelles Spécifiques (PPS) dont l'AGEFIPH avait confié le marché à l'Association Touraine pour l'Éducation et la Culture (ATEC), association qui portait l'Institut du Travail Social (ITS) de Tours, où j'intervenais ponctuellement, comme je l'ai décrit. Il s'agissait d'une mission de quelques mois, présentée comme un mi-temps, et je décidai de m'y porter candidat. Après deux entretiens, cette candidature fut retenue, et après dix jours de formation aux spécificités du handicap psychique et mental, à la passation de tests et aux différentes prestations ponctuelles spécifiques d'accompagnement par ma référente qui était psychologue du travail, je commençai la mission. Elle fut très exigeante et s'avéra, un peu comme je le presentais alors, bien supérieure à un mi-temps. Les rencontres avec les personnes bénéficiaires de cet accompagnement se tenaient dans quatre villes : Blois, Romorantin, Saint-Aignan et Vendôme. Il fallait chaque semaine négocier le prêt gracieux d'un local auprès des municipalités ; cela pouvait amener à un changement d'endroit d'une semaine sur l'autre, ce qui n'avantageait pas mon public, sujet à des difficultés de locomotion voire d'orientation, et qui aurait été aidé par l'habitude d'un lieu fixe.

Cette fonction me plaçait au cœur d'un réseau d'acteurs, de Pôle Emploi à Cap Emploi, en passant par le SAMETH⁴⁰ (Service d'Aide au Maintien dans l'Emploi des Travailleurs Handicapés), la MDPH (Maison Départementale pour les Personnes Handicapées) et les CCAS (Centre Communaux d'Action Sociale). Parfois, la mission consistait à rencontrer une personne pour fournir un élément de diagnostic à des conseillers Pôle Emploi ou Cap Emploi (était-elle véritablement concernée par une forme de handicap, ou s'agissait-il d'autre chose ?) ; parfois, il s'agissait d'une mission de maintien dans l'emploi (discussion avec l'employeur pour définir un poste adapté, identifier les besoins logistiques afférents – aménagement d'un bureau, facilités de déplacement qui pouvaient être prises en charge par l'AGEFIPH – médiation avec l'entourage professionnel, le handicap psychique étant peu symptomatique en dehors des crises, un certain nombre de collègues des personnes concernées n'y voyant qu'une « comédie » de

⁴⁰ Désormais fusionné avec le Cap Emploi, qui est pour simplifier le Pôle Emploi spécialisé pour accompagner des publics en situations de handicap.

leur part). Le plus souvent, il fallait mener une délicate démarche maïeutique avec la personne pour tenter de cerner au plus près le type de projet professionnel dans lequel elle aurait le plus de possibilités de s'épanouir. Le handicap psychique, en particulier, rendait par nature ce suivi plus difficile ; lorsqu'il était de type névrotique, la personne avait conscience de ses difficultés, et était demandeuse d'un accompagnement ; en revanche, s'il était de type psychotique, elles n'avaient pas vraiment conscience de leur déficit, rendant plus problématique l'acceptation d'un suivi. L'équipe médicale, du fait de la confidentialité, communiquait un minimum d'informations. Au-delà de ces complexités, que de rencontres poignantes ! Durant ma mission je pus suivre une vingtaine de personnes. Il y avait Bernard⁴¹, pas vraiment choyé par la vie, qui n'acceptait que de recevoir chez lui, protégé par ses chiens (et son fusil...) ; le personnel de Pôle Emploi ne voulait plus en entendre parler. Il faut dire que Bernard avait travaillé dans des abattoirs, avait été boucher (cela lui avait coûté un doigt), cariste... Alors, autant dire que les ateliers pour construire un CV le faisaient fulminer. Il fallut se faire adopter du personnage, tout en se faisant respecter pour avancer ensemble ; après deux mois, nous comprîmes qu'il lui fallait un poste en extérieur, où il pouvait voir directement le résultat de son travail, sans une supervision trop lourde d'un chef qui l'aurait fait éclater de rage. Il devint ainsi paysagiste avec l'équipe municipale, et y retrouva même une ancienne connaissance, ce qui facilita l'intégration. Il y avait ce jeune homme, Antoine, élève en math sup, qu'une crise de schizophrénie avait fait basculer dans un tout autre monde et qui se battait pour pouvoir trouver une place pour travailler à la chaîne dans une usine. Il espérait de tout son cœur pouvoir trouver un poste adapté avec un employeur de la région. Il y avait Frédéric, nageur promis au haut niveau, dont les parents étaient les entraîneurs, lui aussi fauché par la schizophrénie. Ses parents s'étaient détournés de lui ; il était venu me voir avec l'objectif de trouver un emploi adapté, mais disait-il, son véritable objectif était les jeux paralympiques de Rio. Il y avait Régine, employée municipale, frappée par un lourd cancer puis par une dépression terrible, pour qui une place fut trouvée dans une crèche, après beaucoup d'efforts pour aménager un bureau sur mesure et après beaucoup de patience avec l'entourage professionnel qui avait lui-même bien besoin que l'on prenne soin de lui. Il y avait Elyane, dont le malheur fut de rencontrer un manipulateur qui lui fit croire à son amour pour la dévaliser et la laisser sans rien, ce qui la fit sombrer dans des troubles de la personnalité limite (ou *borderline*). Elle voulait vivre mais « se voyait [elle]-même aller chercher la surdose de médicaments et l'ingérer », contre sa volonté.

⁴¹ Les prénoms employés ici sont bien sûr dits déontologiques, il s'agit de pseudonymes.

Sauvée *in extremis*, cela lui avait occasionné en outre des troubles de la mémoire immédiate. « Ne m'en voulez pas trop si je ne me souviens plus de ce qu'on a dit il y a dix minutes... ».

Essayer, tâtonner, se dire qu'on n'y arrivera pas, revoir, parler à nouveau, entrevoir une issue. Parfois devoir regarder son impuissance en face. Parfois se dire qu'on a peut-être fait un peu de bien. Cette expérience fut aussi celle des injonctions multiples en travail social, la direction du Centre Interinstitutionnel en Bilans de compétences (CIBC) qui m'employait pour cette mission ne cachant pas son souci de « faire du chiffre », en multipliant les rendez-vous et surtout en réduisant le temps passé avec les personnes. Mais bien s'acquitter de la mission requérait, justement, de ne pas (trop) regarder la montre, les situations de handicap psychique demandant de ne pas brusquer les personnes, qui plus est quand, dans le contexte d'une bipolarité par exemple, elles se voyaient très haut puis très bas d'une séance sur l'autre, par rapport au projet professionnel envisagé.

Cette époque de ma vie fut, je le pense, charnière. J'avais appris à connaître l'univers des relations internationales et des études stratégiques ; à travers mes activités en sciences de l'éducation et les différents terrains d'intervention fréquentés, j'avais rencontré l'univers des soins et du travail social, dont j'avais commencé à me faire une idée plus précise des réalités et donc des besoins en formation. J'avais connu de l'intérieur le fonctionnement et la pédagogie de l'alternance en ayant participé à une année d'enseignement en MFR. L'accompagnement des personnes, dans un cadre et envers un public très différent de celui de la formation, était devenu une réalité avec cette mission de plusieurs mois aux quatre coins du Loir-et-Cher. Je savais désormais ce que représentait de vivre avec une direction n'ayant en tête que la rentabilité, au management brutal, tout en exerçant une activité qui me paraissait profondément humaine. Cette interpellation par le visage, décrite par Levinas, où « Autrui me regarde et je suis d'emblée “obligé” à son égard et responsable de lui⁴² » était désormais de l'ordre de l'expérience vécue. Je pouvais désormais témoigner de situations où s'éprouvent « ces métiers *impossibles*, dans lesquels on peut d'emblée être sûr d'un succès insuffisant⁴³ », comme les appelle Freud ; ce n'étaient pas seulement des représentations intellectuelles mais des expériences concourant à ma propre histoire de vie.

Docteur, qualifié par le CNU aux fonctions de maître de conférences, je satisfaisais aux conditions « objectives » de recrutement des enseignants-chercheurs ; mais plus important

⁴² Zielinski, A. (2004). *Levinas, La responsabilité est sans pourquoi*. PUF, p.104.

⁴³ Freud, S. (1985). *Résultats, idées, problèmes II*. PUF, p. 231.

encore à mes propres yeux, je ne me sentais plus illégitime pour y prétendre, parce que j'avais de quoi relier et articuler théorie et pratique dans ce que j'expliquerais aux étudiants. En m'adressant à des professionnelles et à des professionnels éprouvés, revenant de terrains qui avaient fait naître chez eux d'importants et authentiques questionnements, c'est aussi ma perception de l'enseignement qui évolua en profondeur, et, de manière intimement liée, la perception de l'enseignant que je pouvais être : un médiateur au sens large, un intermédiaire facilitant la rencontre avec des mots, des concepts, de idées qui, en éclairant parfois, aident à mieux dire, à mieux comprendre et parfois à mieux vivre. Non, décidément, le recours à la philosophie n'advenait pas, pour reprendre une expression de Gilles Deleuze et Félix Guattari, « que tard, quand vient la vieillesse, et l'heure de parler concrètement⁴⁴ » : il n'attendait pas, dans les mille et une situations où ces personnes cherchaient une réponse et en avaient le besoin – comme je l'avais d'ailleurs constaté très tôt lorsque j'étais animateur dans le XX^e arrondissement de Paris auprès de 6^{èmes}, pendant mes études parisiennes.

Début 2015, je découvris fortuitement une autre réponse aux questions posées de longue date sur la légitimité du philosophe à s'investir dans des pratiques et des champs disciplinaires très diversifiés. En lisant les *Écrits attribués à Platon*, tout juste édités par Luc Brisson, je tombai sur le court dialogue des *Rivaux amoureux*⁴⁵, qui me donna enfin la métaphore et les explications dont j'avais besoin. Deux protagonistes, dont l'un est présenté comme Socrate, discutent de ce qu'est le philosophe et de ce qui en fait le propre. Ce fut une petite illumination : « le philosophe est pareil à ce que sont, dans la compétition des “cinq épreuves”, les experts si on les compare aux coureurs et aux lutteurs » ; « pour éviter que le soin accordé à une seule chose ne fasse qu'il soit distancé dans toutes les autres, comme c'est le cas des gens de métier », « il touche à tout avec mesure⁴⁶ ». On retrouvait dans ces *cinq épreuves* l'idée d'une pluridisciplinarité, cultivée dans mon parcours au gré des rencontres et des possibilités ouvertes, mais aussi requise en sciences de l'éducation – voire dans l'exercice du métier d'enseignant-chercheur⁴⁷. L'athlète des cinq épreuves développe une polyvalence qui va s'avérer précieuse,

⁴⁴ Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Minuit, p.7.

⁴⁵ Brisson, L. (2014). Les rivaux amoureux, ou Sur la philosophie ; genre éthique. In Luc Brisson (éd.), *Écrits attribués à Platon*. GF-Flammarion, p.308-320.

⁴⁶ *Ibid.*, 135e-136a, p.314.

⁴⁷ Tel qu'il se présente aujourd'hui, le métier d'enseignant-chercheur impose désormais de savoir monter un dossier de projet, répondre à des appels d'offre, gérer des budgets (colloques, projets), de développer une vision « politique » pour s'engager dans la direction d'une composante (faculté) voire dans l'équipe présidentielle d'une université, de répondre à des difficultés estudiantines pouvant largement dépasser le cadre des questions pédagogiques ou purement administratives, d'auto-évaluer leurs actions, de renouveler l'offre de formation en créant de nouveaux diplômes, de transformer désormais cours et évaluations pour mettre en place l'approche par compétences... et j'en passe.

comme moyen et non comme une fin en soi. En effet, le texte ajoute : « Mais attention (..), être philosophe pourrait bien consister en autre chose qu'à donner toute son attention à acquérir des connaissances techniques ou à passer son temps, tête baissée, à maîtriser une multitude de savoirs⁴⁸ ». Elle permet de développer discernement et sens de la justice, de sorte que le philosophe restera toujours de second rang par rapport au médecin quand on est malade ou par rapport au marin aguerri lorsque le navire traverse la tempête ; mais il peut prétendre à bien administrer sa maison, peut-être même son pays, et à « faire devenir meilleur⁴⁹ ».

À mes yeux, le texte mettait en lumière, *a posteriori*, le parcours que j'ai tenté de décrire : il conférait une forme d'unité à cet éclectisme observé et admiré chez les philosophes dont j'avais essayé de m'inspirer en souhaitant apprendre à me diversifier. Il remettait sur la voie de cette fameuse « unité dégagée dans le disparate des choses » dont je faisais mention en citant Saint-Exupéry un peu plus tôt, car il démontrait qu'à l'instar du pentathlonien, on peut développer la maîtrise de plusieurs disciplines sportives sans pour autant se disperser, leur diversité prenant sens et trouvant leur unité dans une unicité, la discipline du pentathlon.

Coïncidence ? Cette lecture, qui venait synthétiser plus d'une décennie de découvertes et d'engagements, acheva un cycle, à peine quelques mois avant mon recrutement à l'université de Haute-Alsace. Je pense qu'elle joua un rôle dans la vision claire qu'elle contribua à me donner de mon parcours pour l'audition mulhousienne. Elle a, par ailleurs, attiré mon attention sur ce qu'avec un peu de recul je serais tenté de qualifier de « constante » pour bon nombre de personnes engagées dans des contextes transitionnels et rencontrées depuis, qu'il s'agisse d'étudiant(e)s au moment passer des études à la première embauche, de personnes en quête de reconversion professionnelle, lorsqu'elles abordent un bilan de compétence, ou même de personnes engagées dans une démarche biographique : un besoin assez unanime de découvrir comment s'articulait le multiple des expériences avec l'unité de leur « soi ». Cet aspect me conduira à développer une partie de mes recherches autour de « l'identité narrative », plus particulièrement dans deux articles⁵⁰ ; mais il m'aide aussi beaucoup pour l'accueil des questionnements sur les parcours que se posent les personnes que je côtoie dans mes environnements professionnels.

⁴⁸ *Les rivaux amoureux*, *Op. cit.*, 137b, p.316.

⁴⁹ *Ibid.*, 137c, p.317.

⁵⁰ Nal, E. (2015). Le *kairos*, sens de l'occasion et fil de trame dans les histoires de vie. *Chemins de formation au fil du temps*, 19, 93-104.

Nal, E. (2017). Enjeux du récit dans la formation des professionnels de santé. *Éducation, Santé, Société*, 3/2, 19-35.

Quelques années plus tard, cette question de l'un et du multiple me fut de nouveau posée, cette fois épistémologiquement, au moment de rédiger le chapitre de présentation de l'ouvrage collectif *Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire*. Il fallait en effet parvenir à rendre compte de cette originalité d'une « discipline pluridisciplinaire⁵¹ » telle que les sciences de l'éducation, en s'efforçant d'en définir l'unité

qui ne doit pas se faire au détriment de la diversité qui inspire les sciences de l'éducation ; mais il s'agit aussi de faire en sorte que la multiplicité des contributions disciplinaires ne finisse pas non plus par occulter la trame spécifique du champ disciplinaire qui les réunit au tour de l'éducation⁵².

Ce retour sur la période qui précéda mon recrutement comme maître de conférences fut profitable à plus d'un titre. Il s'est bâti au fur et à mesure de rencontres, de consentements à sortir de chemins d'abord imaginés. Je lui reconnais la vertu de m'avoir silencieusement préparé en élargissant ma perception des milieux professionnels, des besoins en formations, ainsi qu'en me portant à la réflexion sur les rôles que je pouvais occuper, tant comme enseignant que comme chercheur, en continuant d'y évoluer. Avant de poursuivre, la présentation récapitulative ci-dessous facilitera pour le lecteur, je l'espère, une vision claire et panoramique de ce passé qui se prolonge dans mon présent.

⁵¹ Concept qui, pour le dire de manière imagée, « a le vent en poupe ». Les sections CNU fondée sur des « sciences » sont nombreuses sciences économiques (05), sciences de gestion (06), sciences du langage (07), sciences de l'éducation (70), sciences de l'information et de la communication (71)... récemment rejointes par les sciences de la rééducation et de la réadaptation (91) et les sciences infirmières (92). Certains objets d'études ne pouvant prétendre être circonscrits par une approche unique, mais plutôt par des approches conjointes. Faut-il pour autant qualifier ces différentes approches contributives de « sciences » ? La question suscite bien des débats.

⁵² Nal, E. et Gavens, N. (2018). Les sciences de l'éducation, enjeux épistémologiques et interdisciplinaires : former et se former à une diversité de publics, de contextes et de pratiques. Dans Nal, E. et Gavens, N. (dir.), *Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire : pour former et se former à l'enseignement et aux interventions socio-éducatives*, De Boeck supérieur, 23-34, p.29.

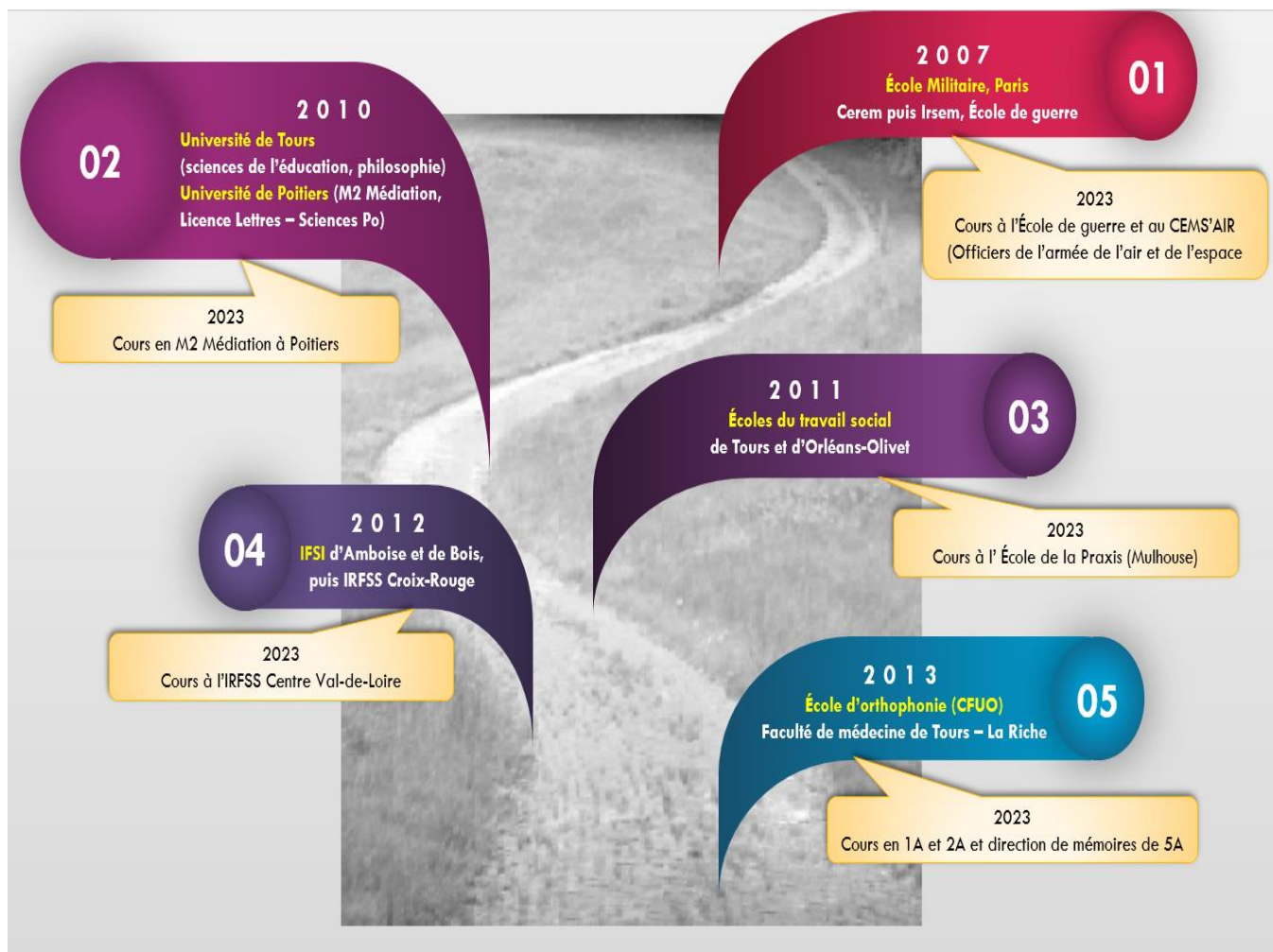


Figure 2. Chronologie infographique de l'expérience et des lieux d'enseignement dans la période précédant le recrutement à l'université de Haute-Alsace. Une mise à jour indique les charges de cours conservées en 2023.

Chapitre 3

Maître de conférences à l'université de Haute-Alsace, ou l'apprentissage du métier d'enseignant-chercheur dans les trois domaines de son exercice professionnel : enseignement, responsabilités administratives et recherche.

À l'issue d'une journée particulière, qui fera date pour moi tant que je conserverai ma mémoire, ce mardi 12 mai 2015 un peu après 19h, j'appris que le comité de sélection du poste MCF 70 0473, devant lequel j'avais présenté ma candidature quelques heures plus tôt, m'avait retenu. Dire que la joie fut intense serait un euphémisme ; elle n'était cependant pas le seul sentiment suscité par ce moment. Il y avait du soulagement, tant cet aboutissement pouvait être différé voire ne jamais advenir, étant donné la rareté des postes. Il y avait une très grande fierté : ce recrutement intervenait dans une université où je ne connaissais ni n'étais connu de personne, sur fond d'un dossier et d'une audition qui, en toute logique, étaient parvenus à convaincre. Au moins aussi important que le recrutement en lui-même furent donc les circonstances dans lesquelles il se produisit, car elles étaient pour moi légitimantes. Nul ne se donne vie seul ni ne s'édifie seul : nous sommes dépendants de personnes qui sont en position de nous tendre la main et vont, ou pas, nous accorder leur confiance.

Je le dis aujourd'hui aux étudiants en quête de leur premier véritable contrat de travail à l'issue de leurs études : il s'agit de faire tout ce qui dépend de soi en étant conscient qu'il nous échappe de nous recruter nous-même. Malgré toutes mes démarches, sans la main tendue par Colombar Lebas, je ne serais jamais rentré stagiaire puis chargé d'études à l'École militaire ; sans la main tendue par Laurence Cornu, je n'aurais pas découvert les sciences de l'éducation à Tours. La limite à nos efforts et à notre volonté, c'est la part de l'autre, c'est-à-dire sa liberté ; et c'est très bien ainsi, car c'est ce qui rend possible l'éducation, la transmission (tenir quelque chose de l'autre que l'on ne peut se donner seul à soi-même) et donc ce que j'appelle un « contre-don intergénérationnel ». Lorsque j'ai reçu d'un maître, mais aussi d'un soignant, ou de toute autre personne, il arrive que je souhaite lui donner en retour, par gratitude ; peut-être que le meilleur contre-don est de montrer à ces « personnes ressource » qu'elles ont fait école auprès de nous, en contre-donnant à notre tour à ceux qui auront besoin de nous par la suite – d'où le caractère « intergénérationnel » dans ma proposition.

Les collègues me firent très bon accueil. L'équipe comportait à l'époque 7 enseignants-chercheurs – 2 professeurs des universités et 5 maîtres de conférences. J'appris que le département des sciences de l'éducation de l'université de Haute-Alsace (UHA) était le premier

à avoir proposé en France une licence complète de sciences de l'éducation. Longtemps, en effet, c'était à la suite d'une L1-L2 dans un autre cursus que les étudiants qui le souhaitaient rejoignaient une L3 sciences de l'éducation. L'UHA offrait ainsi une configuration inédite pour moi en sciences de l'éducation : 110 L1, et en moyenne 80 L2, 70 L3, 15 L3 Pro, 30 M1, 30 M2 et une vingtaine de doctorants, ce qui en faisait – et en fait toujours – le département le plus pourvoyeur d'étudiants de la Faculté des Lettres, Langues et Sciences Humaines de l'UHA (près de 360 étudiants, soit le tiers de ses effectifs).

La configuration de l'équipe pédagogique était extrêmement différente de celle rencontrée à Tours, car plus large et véritablement pluridisciplinaire : une collègue psychologue de l'éducation, une collègue économiste de l'éducation, un collègue sociologue de l'éducation et spécialiste des TICE⁵³, un autre didacticien, un autre historien des pédagogues... D'une certaine manière, dès le commencement il fut aisé pour les collègues comme pour moi-même de me situer, le poste sur lequel on m'avait recruté étant profilé « philosophie et anthropologie de l'éducation », ce qui faisait de moi, si j'ose dire, le « chaînon manquant⁵⁴ » de cette pluridisciplinarité. Toutefois, j'abordais la responsabilité pédagogique associée à cet intitulé de poste avec la même prudence et la même exigence que celles qui avaient prévalu en arrivant à Tours ; il n'était pas question de faire de la philosophie en anthropologie. Bien qu'on la retrouve dans les manuels de philosophie de terminale, l'anthropologie est une science humaine, avec tout ce que cela signifie du point de vue de la littérature spécifique qui se développe autour d'elle depuis près de deux siècles et donc d'un point de vue méthodologique. Il me semble que les questions de méthodologie s'avèrent *d'une importance fondamentale* (au sens étymologique, c'est-à-dire fort de ce terme) en sciences de l'éducation, la diversité des origines disciplinaires des enseignants-chercheurs étant d'une grande richesse, le revers de cette médaille étant le risque de « babélisation », où chacun parle un langage méthodologique différent, peu lisible pour d'autres. Je vais revenir sur cet aspect un peu plus loin dans ce chapitre, et de manière plus approfondie.

Grâce à ma formation de master 2 médiation, qui comportait des enseignements d'anthropologie, et grâce aussi à mes années tourangelles, je savais comment travailler pour créer les trois cours d'anthropologie (24 heures Cours Magistral ou « CM » en L1 et L2, 18 heures CM en Master 2). Le premier, pensé comme une introduction à l'anthropologie comme

⁵³ Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Enseignement.

⁵⁴ Jusqu'à la création du poste que j'obtins, les cours de philosophie et d'anthropologie de l'éducation étaient en effet dispensés par des vacataires.

« science humaine » : présentation de ce qu'est une science, de la manière dont elle travaille, définit ses objets, ses méthodes et le type de connaissances auxquelles elle souhaite parvenir. Puis une petite histoire illustrée et synthétique de la discipline, avant d'en étudier cinq grands courants historiques caractéristiques. Et enfin une mise en perspective avec l'anthropologie de l'enfant, qui tente de montrer que ce dernier n'a acquis une considération scientifique que très récemment, et qu'une anthropologie de l'enfance, pour indispensable qu'elle fût en éducation, n'est pas si simple à constituer. Le deuxième cours, dispensé en L2, devenait « anthropologie de l'éducation », tourné vers des enjeux éducatifs directs, à travers une étude comparée des conceptions éducatives en France et en Allemagne, à partir de l'ouvrage dirigé par Jacky Beillerot et Christoph Wulf, *L'éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps*⁵⁵, puis à travers des thématiques éducatives abordées depuis la littérature anthropologique : le jeu, l'apprentissage, les cultures enfantines. En Master 2, le cours attendu devait porter sur l'anthropologie du projet, intitulé qui semblait directement inspiré des travaux de Jean-Pierre Boutinet, travaux que j'avais fréquentés à Tours. Néanmoins, je ne conçus pas ce cours sur cette seule référence ; l'objectif professionnalisant du master IIMSÉ (Ingénierie de l'Intervention en Milieux Socio-Éducatifs) étant de former des « ingénieurs de projet », je le fis porter sur la manière dont l'élaboration d'un projet nous rapportait à la condition humaine : la gestion paradoxale de l'incertitude, le passage de la virtualité de l'idée à sa mise en œuvre, avec les discontinuités de l'une à l'autre que révèle ce passage, le rapport au temps et aux temporalités, la place la croyance dans la réalisation d'un projet, dans la continuité de l'article publié deux ans auparavant⁵⁶. J'introduisis aussi dans ce cours la notion de stratégie, qui avait bien sûr été au cœur de mon travail à l'École militaire, mais sur laquelle j'avais été sollicité pour faire cours dans le master 2 Stratégie et Ingénierie en Formation d'Adultes (SIFA) de Tours. Je décline enfin cette anthropologie du projet dans la relation à autrui, en termes de confiance, de pédagogie de la communication et de management d'un collectif-équipe.

Les deux premières années d'exercice à Mulhouse furent aussi l'occasion d'identifier ce qui me parut être des besoins complémentaires pour l'enseignement, et je mis à profit la réflexion sur la nouvelle offre de formation pour proposer à l'équipe deux aménagements dans la maquette de licence. L'un portait sur la philosophie, qui n'était créditée que d'un seul cours de 24 heures CM en L2. Or, les promotions rencontrées durant mes deux premières années en licence

⁵⁵ Beillerot, J. & Wulf, C. (Dir.) (2003). *L'éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps*. L'Harmattan. Je m'appuie en particulier sur le chapitre de Meike Sophia Baader, *Enfants et enfance en Allemagne et en France : des points de vue, traditions et conditions différents quant au développement de l'enfant*, p.21 sqq.

⁵⁶ Nal, E. (2013). Réciprocité du « croire » et circulation du « persuader » dans la relation d'accompagnement au projet. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 16, 215-227.

m'avaient clairement montré des lacunes que je trouvais inquiétantes : la « Caverne platonicienne », par exemple, était peu connue (et le cas échéant, peu comprise), même chose pour le texte de Kant, *Qu'est-ce que les Lumières ?*. Le projet philosophique n'était pas non plus clair, ce qui faisait que de nombreux étudiants s'étonnaient de retrouver cette discipline en sciences de l'éducation. Je proposai donc d'ajouter un cours d' « introduction à la philosophie » en L1, afin de donner une meilleure assise et tout simplement plus de sens au cours déjà existant de « philosophie de l'éducation » en L2 ; il s'agit d'y aborder une présentation de la philosophie, de ses origines, de ce qu'elle cherche à faire et à apporter, puis d'étudier deux thématiques à partir du regard et des textes philosophiques : celui du travail (pourquoi travaillons-nous ? comment parler du travail aux enfants ? Comment comprendre son image paradoxale, entre contrainte / souffrance et reconnaissance sociale par la place sociale qu'il confère ?) et celui de la citoyenneté, qui fait directement écho à la perspective d'une éducation qui édifie les citoyennes et citoyens de demain (ce qui permet de poser la question politique « par excellence » : pourquoi faire société et comment faire société au mieux ?). Ainsi, je pus consacrer le cours de philosophie de l'éducation de L2 à des thématiques directement centrées sur l'éducation : l'émancipation et autonomie, l'autorité, morale et éthique – tout en symétrisant les UE d'anthropologie et de philosophie, chacune comportant son « introduction » en L1 et son ancrage dans des enjeux éducatifs en L2.

L'autre proposition portait sur l'ajout d'une UE « Accompagnement et récit de vie » en L3, pour initier en fin de licence à l'« identité narrative » et au recueil biographique, qui est d'un recours fréquent et parfois précieux dans les contextes d'accompagnement thérapeutiques et socio-professionnels. Ces deux cours recueillirent l'approbation des collègues et furent intégrés aux maquettes de la licence.

On me confia également le cours de professionnalisation (« Différents aspects des métiers de l'éducation et de la formation » en L1, où je fais découvrir aux étudiants les métiers de l'éducation, de l'insertion, de la formation continue à partir des référentiels de compétences, de la connaissance des niveaux de qualification et des dispositifs existants tels que la VAE), le cours de techniques de communication en L3 (cybernétique et techniques de Palo Alto, Communication non-violente, écoute active, aspects communicationnels de la gestion de classe, préparation aux entretiens de recrutement). Une UE dernièrement créée en L1, « Diversité et ressources éducatives », permet à chaque membre de l'équipe pédagogique de venir présenter à tour de rôle, pendant 4 heures (CM) un public à besoins spécifiques aux étudiants ; j'ai proposé de mettre cette séance à profit en évoquant les personnes en situation de handicap psychique

dans le cadre de l'accompagnement à l'insertion/ réinsertion socioprofessionnelle. Enfin, depuis mon arrivée en 2015-2016, l'UHA me demanda de créer une UE libre, c'est-à-dire un cours optionnel, hors maquette, qui puisse être choisi par l'ensemble des étudiants de l'université. Ainsi « naquit » le cours « Sagesse et sens de l'Occasion », inspiré de mes travaux de thèse sur le *kairos* grec.

Mon service d'enseignement dépassait les 192 heures équivalent TD dès ma première année, ce qui témoigne de l'abondance de cours à pourvoir ayant conduit à l'ouverture du poste sur lequel j'ai été recruté. En 2023, mon service annuel, hors heures de suivi des étudiants de Master 1 et 2, s'élève à 200 heures CM + 32 heures TD, soit **332 heures équivalent TD**.

Le tableau ci-dessous pourra donner une vision détaillée de ces cours.

Intitulé du cours	Année de diplôme	Volume horaire	Effectifs
Introduction à l'anthropologie	Licence 1	24 h CM	110
Introduction à la philosophie	Licence 1	24 h CM	80 (+ optionnels)
Différents aspects des métiers de l'éducation et de la formation	Licence 1	24 h CM	110 (+ optionnels)
Diversité et ressources éducatives	Licence 1	04 h CM	110
Anthropologie de l'éducation	Licence 2	24 h CM	80 (+ optionnels)
Philosophie de l'éducation	Licence 2	24 h CM	80 (+ optionnels)
Histoire de l'éducation	Licence 2	10 h CM	80 (+ optionnels)
Techniques de communication	Licence 3	24 h CM	80
Accompagnement et récit de vie	Licence 3	24 h CM	80
Suivi de stage (1 groupe)	Licence 3	08 h TD	25
UE Libre de Philosophie	Licence 1, 2, 3	24 h TD	40
Anthropologie du projet	Master 2	18 h CM	30

Figure 3. Tableau récapitulatif des cours donnés à l'université de Haute-Alsace en 2023.

S'il y avait une expression à choisir pour décrire le sentiment durable que m'a inspiré cette prise de fonctions comme titulaire de l'université, je dirais simplement en jouant volontiers sur les mots : *formation continue*.

J'ai pu me rendre compte à quel point cette formation continue sollicitait les « trois maîtres dont parle Rousseau dans *Émile* :

Le développement interne de nos facultés et de nos organes est l'éducation de la nature ; l'usage qu'on nous apprend à faire de ce développement est l'éducation des hommes ; et l'acquis de notre propre expérience sur les objets qui nous affectent est l'éducation des choses. Chacun de nous est donc formé par trois sortes de maîtres⁵⁷.

Gaston Pineau déclina à sa manière ce triptyque pour parler d'« auto, d'hétéro et d'écoformation⁵⁸ ». En tout état de cause, c'est bien trois maîtres qui m'ont aidé dans cette formation continue – et qui continuent de le faire aujourd'hui. Le premier maître, c'est ce « sens interne » qui fait prendre conscience de ce qui nous manque, de ce qu'il faut inventer et qui alerte sur ce qu'il y a à faire. C'est ce maître qui m'a, par exemple, inspiré la création d'un livret d'orientation pour les étudiants en sciences de l'éducation sur les débouchés professionnels de cette filière et les différentes stratégies pour atteindre un objectif professionnel⁵⁹.

Le deuxième « maître », ce sont les collègues, mais aussi les étudiants, qui par leurs réflexions, paroles, retours, aident à comprendre, parfois à imaginer, ce que l'on peut perfectionner voire créer. Pour donner deux exemples, je me souviens de la question d'une étudiante de L1, qui en 2016 m'avait demandé : « qu'est-ce qu'apprendre un cours ? ». Effectivement, il y a bien des manières de l'entendre, qui d'ailleurs restent le plus souvent tacites, à la discrétion de chacun. J'inventais alors, et à la suite de cette question, des fiches d'auto-évaluation pour chacun de mes cours en L1 et L2. Elles invitaient à vérifier si les aspects relevés étaient maîtrisés, c'est-à-dire si pour chacun d'eux il était possible aux étudiants de livrer une explication, reconstituer une démarche d'analyse d'un texte, présenter un raisonnement, un élément théorique. S'ils étaient au point avec ces éléments importants, ils pouvaient aborder avec confiance l'évaluation, qui porterait sur quelques-uns d'entre eux. D'où la deuxième petite invention, précisément pour l'évaluation. Dans les discussions informelles de fin d'année, certaines étudiantes, aux résultats très satisfaisants, regrettaient pourtant « de ne pas avoir le sentiment d'avoir appris des choses ». Voilà de quoi interloquer ! Que voulait dire ici « apprendre », dans la mesure où la réussite aux

⁵⁷ Rousseau, J.-J. (1966). *Émile, ou de l'éducation*. GF-Flammarion, p.37.

⁵⁸ Pineau, G. (1985). L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation. *Éducation Permanente*, 78-79/2, 25-39.

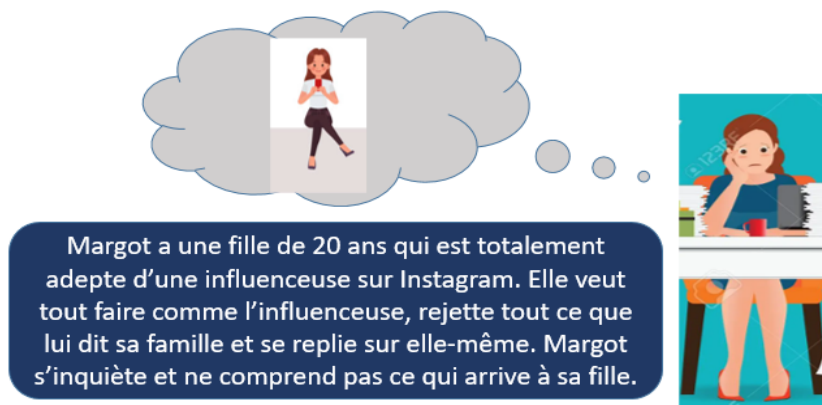
⁵⁹ Ce livret, comportant 65 pages, peut être consulté au lien suivant : <https://www.flsh.uha.fr/wp-content/uploads/2018/11/Construire-et-adapter-un-projet-professionnel-%C3%A0-partir-dun-cursus-SE-V2.pdf>

examens laissait supposer qu'un apprentissage était bel et bien advenu ? Il m'a semblé comprendre que ce point de vue pouvait s'expliquer justement par la valeur attribuée à la formation de licence par un certain nombre d'étudiantes et d'étudiants. En formation initiale, l'aboutissement professionnel par un recrutement comme enseignant, ou en tout cas l'obtention d'un poste est un objectif qui a parfois du mal à être relié à la formation, si ce n'est par le diplôme : on suit une formation, on la « valide », selon le terme désormais consacré, et on obtient un diplôme qui permet de justifier d'une candidature. De plus en plus de messages nous parviennent pour nous dire, dès la L1, « qu'il n'y a pas de possibilité d'assister au cours de ce jour, car c'est un créneau de stage⁶⁰ ». Cette primauté du terrain sur les cours m'a fait penser que le public étudiant avait des difficultés à comprendre comment la formation pouvait, justement, le rapporter à ces terrains. Quand nous lui parlons de l'alternance, il conçoit intellectuellement que cette pédagogie se fonde sur un dialogue entre théorie et pratique, mais lorsqu'il se trouve en situation de mettre en perspective par lui-même la théorie dans un contexte de pratiques tel que le stage, il ne pense pas souvent à le faire, ce qui peut contribuer à creuser le fossé entre théorie et pratique, au lieu de construire un pont entre les deux. C'est ce qui m'a fait envisager de construire toutes mes évaluations en lien avec des cas pratiques. Dans un premier temps, les fiches d'aide à la révision peuvent permettre aux L1 et L2 de s'assurer que les aspects théoriques fondamentaux sont suffisamment maîtrisés, de sorte qu'ils puissent trouver ce qui peut en être appliqué dans des situations qui les contextualisent. Les vignettes ci-dessous sont extraites des sujets d'examens en anthropologie de l'éducation (L2) et en introduction à la philosophie (L1), projetés sur écran – ce qui permet des économies de papier.



Question 3 : En vous appuyant sur les connaissances travaillées dans les séquences sur le jeu et les cultures enfantines, comment répondriez-vous aux 2 demandes de Tom ?

⁶⁰ Dans le cursus de licence sciences de l'éducation de l'UHA, un stage obligatoire a lieu chaque année : 20 heures en L1, 40 heures en L2 et 40 heures en L3, avec un rapport de stage dont les consignes évoluent d'une année sur l'autre. Il est cependant bien spécifié, et souvent rappelé, que le positionnement de ces temps de stage doit laisser toute priorité aux cours.



Question 1 : Comment expliqueriez-vous à Margot le problème que rencontre sa fille en vous appuyant sur ce qu'a écrit Kant sur le problème de la « minorité » ?

Figure 4. Vignettes de sujets d'examens en L1 et L2 (2022-2023).

En 2015, j'étais, d'assez loin, le plus jeune membre de l'équipe pédagogique. Autant dire que l'hétéroformation s'est opérée, aussi, avec mes collègues. Marc Weisser, alors directeur du département, me proposa d'emblée de partager son bureau, où Sandra Berg, notre responsable de scolarité et secrétaire – au sens étymologique de connaître bien des secrets ! – était présente les après-midi. Que n'appris-je auprès d'eux ! L'histoire de l'UHA, du département, de la constitution de son équipe pédagogique, de l'évolution des maquettes, des générations d'étudiants, de la culture propre des sciences de l'éducation à Mulhouse... Marc Weisser, alors qu'il était le garant d'une HDR en cours dans le département, puis par la suite Sondess Zarrouk, dont je partage aujourd'hui le bureau, prirent le temps de m'expliquer l'originalité de l'exercice, que je compris sans la comprendre : j'identifiais les contours de la démarche, mais je percevais aussi tout ce qui faisait qu'elle n'était pas encore d'actualité dans mon cas : l'épreuve du temps, dans ce qu'il donne à rencontrer, surmonter, mûrir de tout ce qui fait la vie d'un enseignant-chercheur ; le volume de publications, bien sûr, qui se constitue avec patience et travail, mais aussi la façon dont ces publications « vieillissent ». J'emploie l'expression en pensant au vieillissement du vin, qui en fait la qualité comme ce qui permet d'en juger. Car ça n'est pas tout de publier des recherches ; pour reprendre l'expression de Deleuze à propos des concepts, il faut aussi « les poser et persuader les hommes d'y recourir⁶¹ », car c'est bien là tout leur sens que de faire, petit à petit et autant que possible, référence pour d'autres. Il faut à cette fin en parler, les diffuser, les confronter, apprendre à les mener de concert avec d'autres chercheur(e)s. Pour toutes ces raisons, l'image que je me suis faite depuis lors de l'Habilitation à diriger des

⁶¹ Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Minuit, p.11.

recherches m'appelaient à travailler littéralement *avec* le temps, qui délivre des occasions au fil de ses processus silencieux et développe la maturité d'un regard pour les apprécier. Aucune volonté, si forte soit-elle, ne saurait à mon avis remplacer cette œuvre du temps qui contribue à façonner les entreprises humaines.

Le troisième maître, c'est l'environnement universitaire lui-même, dont la fréquentation au jour le jour fait prendre la mesure des nombreux enjeux qu'il comporte, amenant à se demander quels rôles on peut être amené à y jouer, en particulier pour ce qui est des responsabilités administratives. Certaines d'entre elles sont anticipées – quoiqu'il faille tout de même découvrir comment les investir – telles que les responsabilités d'année de diplôme : que suppose, en pratique, la responsabilité d'une promotion de Licence 1, 2 ou 3 ? De M1 ou de M2 ? J'ai ainsi appris à accompagner les promotions de L2 entre 2016 et 2022, avant de prendre la responsabilité de la L3, en 2022-2023. Cela requiert une présence attentive au groupe, dans sa globalité, sa dynamique, ses courants – il y a des groupes au sein du groupe – et leurs interactions. Il faut réguler les relations entre la promotion et les chargé(e)s de cours extérieur(e)s, tenter de « capter » l'état d'esprit, parfois les états d'âmes du groupe, anticiper des besoins, traiter des demandes, animer une « vie de promo ». Ainsi furent instaurés, pendant la crise sanitaire du covid-19, les « rendez-vous de l'orientation », petite émission improvisée alors que les L2 s'interrogeaient beaucoup plus sur leur projet professionnel que sur le déroulement pédagogique, bouleversé par les événements, de l'année. Des professionnels de l'éducation et de la formation vinrent, pendant une petite heure et en visioconférence, parler de leur métier, puis discuter avec les étudiantes et étudiants présents en ligne. Mais c'est aussi se montrer attentif aux personnes, mettre à profit les temps de pause pour se balader dans l'amphi et prendre des nouvelles des uns et des autres, ainsi que dans tous les moments informels où l'on patiente avant d'entrer dans la salle de cours, lorsqu'on croise les groupes dans les couloirs ou les allées, de manifester auprès d'eux un intérêt attentif pour la façon dont se déroulent leurs études ; comme une sorte de « *quoi de neuf ?* » telle que la Pédagogie institutionnelle l'a inventé, mais qui ne serait pas proposé seulement au début d'un temps de cours, se voulant plus itinérant – mais toujours léger : il doit offrir une occasion de s'exprimer sans jamais s'appesantir ni insister : juste manifester cet intérêt pour ce qu'ils vivent dans la durée, dans l'espoir que cela contribue à les disposer à nous partager les difficultés qui se présenteraient. Cela facilite un rapport plus individualisé, dont j'ai découvert toute l'importance à travers cette responsabilité de promotion, et qui réclame beaucoup de tact, « ce qui permet d'aller à l'autre », mais qui infuse aussi un état d'esprit chez l'enseignant, lui permettant « de s'ajuster à la situation »,

comme l'écrit Prairat⁶². Ainsi peut-on instaurer des relations d'une proximité respectueuse et non-intrusive, de celles qui peuvent inspirer confiance et, dans certains cas, libérer la parole face à des situations qui n'osent pas se dire.

Bien d'autres responsabilités s'ajoutent – *peuvent s'ajouter* – à celles qui vont directement avec nos fonctions. Il faut, là aussi, d'abord se laisser enseigner par l'environnement. Ainsi découvre-t-on progressivement les arcanes du fonctionnement de la composante (c'est-à-dire de la faculté), et en particulier de son Conseil, où se prennent des décisions et/ou des orientations stratégiques pour la vie des départements et des étudiants, interface essentiel dans le dialogue avec les autres instances et la présidence de l'université. J'insistais précédemment sur le caractère décisif de ce que l'on ne peut se donner à soi-même, cette fameuse « part de l'autre » qui nous ramène toujours à l'idée que l'on ne se « fait » jamais seul, mon histoire avec le Conseil de faculté en offre encore l'illustration. En 2019, au détour d'une conversation informelle avec Mme Komur-Thilloy, alors doyenne de la faculté, je mentionnai ma formation en médiation et mes intérêts pour ces pratiques. Sa réaction fut immédiate : *il faut en faire quelque chose, cela peut rendre beaucoup de services à tous si tu es d'accord !*

Soit ! À l'issue d'une présentation de ce projet et du vote du Conseil de faculté, je devins chargé de mission « médiation » pour la faculté. Une fiche de chargé de mission fut rédigée, et c'est ainsi qu'une première responsabilité institutionnelle me fut confiée et que de nouvelles perspectives furent données à ce que j'ai nommé une « formation continue » : j'intervins dans certaines situations conflictuelles entre enseignants et étudiants, par rapport à des messages désobligeants postés sur les réseaux sociaux, sur des situations laissant penser qu'il y avait eu des formes de tricherie – non pour me substituer au travail du Conseil de discipline de l'université mais pour faire en sorte qu'il y ait une étape intermédiaire ou suffisante auparavant – je travaillai sur la mise à jour du règlement intérieur avec la responsable administrative, et notamment sur la formulation du « droit à la déconnexion », et je fis office de conseiller en communication de crise pour la direction de la faculté, en particulier pendant la période de la crise sanitaire. Cette mission me valut de figurer au Conseil de faculté comme membre invité, d'assister à ses séances et de prendre conscience d'une certaine cartographie « politique » des relations, des doléances, des dynamiques institutionnelles. Cela m'intéressait, et je fus élu comme membre du Conseil de faculté (collège B) en 2021, ce qui me permit de prendre part aux votes et de participer au Conseil restreint. J'appris à découvrir des collègues d'autres

⁶² Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*. ESF, p.18 et p.116.

départements, à apprécier leurs qualités, à travailler avec eux dans ce cadre. Une autre mission me fut confiée, ponctuelle mais intense, comme conseiller référent auprès des directeurs de département de la faculté pour l'évaluation HCERES des formations. Je réalisai moi-même, avec ma collègue, alors directrice du département, le dossier d'évaluation de notre licence, ce qui rendit possible le conseil auprès des autres collègues. En mai 2023, un nouveau doyen fut élu, qui me proposa d'être son vice-doyen, en charge de la pédagogie et des formations, ce que j'acceptai, reconnaissant de sa confiance – issue d'un travail commun et d'une excellente entente depuis plusieurs années – et désormais initié à cette mécanique institutionnelle.

L'originalité de mon laboratoire de rattachement, le LISEC (UR 2310), est en partie révélée par son acronyme. Il associe deux sections CNU, les sciences de l'éducation et de la formation (70) et les sciences de l'information et de la communication (71), mais plus encore, il est « Interuniversitaire », ou, pour le dire autrement, il s'étend sur trois sites : Mulhouse, Nancy, Strasbourg. Comportant une soixantaine d'enseignants-chercheurs et une centaine de doctorants, son activité scientifique est organisée en quatre axes thématiques, pour autant d'équipes de recherche. L'équipe Activité, Travail et Identité Professionnelle (ATIP) constitue l'axe 1, l'équipe Normes et Valeurs (NeV) constitue l'axe 2, l'équipe Apprentissages, Pratiques d'Enseignement et d'Éducation (AP2E) l'axe 3, et l'équipe Technologies et Communication (Tec&Co) l'axe 4.

Le profil de mon poste m'affectait à l'axe 2 et à l'équipe Normes et Valeurs. Cela tombait d'ailleurs fort bien, puisque les travaux de cette équipe, fondée en 2007 par Eirick Prairat, portent sur les processus de production de normes, et les rapports construits entre normes et valeurs dans les domaines de l'éducation et de la formation, en faisant dialoguer philosophie de l'éducation, histoire de l'éducation, pédagogie et didactique. Je fus très heureux d'y retrouver Henri-Louis Go, qui avait été mon professeur de philosophie en classe de terminale littéraire, au Lycée Jean-Moulin de Draguignan. Cette rencontre avait été pour moi décisive à plus d'un égard, d'abord en me mettant en confiance devant la nouveauté de l'exercice philosophique, puis en m'aidant à croire que je pouvais peut-être me risquer à envisager une carrière dans cette voie, car comme le dit Ricœur, je crois que toute aventure humaine s'appréhende comme un « voyage de la croyance aveugle (je peux) à l'histoire réelle (je fais)⁶³ ». Cette amitié qui défie le temps fait partie des belles choses de la vie.

⁶³ Ricœur, P. (1990). Avant la loi morale, l'éthique. *Encyclopaedia Universalis. Supplément I : les enjeux*, 62-66, p.62.

J'eus le plaisir de faire connaissance avec les autres membres de l'équipe, à commencer par Eirick Prairat, qui m'était cependant familier par ses ouvrages, notamment depuis *La morale du professeur* (2013). L'HCERES l'a confirmé dans son dernier rapport d'évaluation du laboratoire : l'équipe Normes et Valeurs qu'il a créée est unique en son genre en France, tant par sa signature que par la qualité, reconnue, de ses productions. Elle structure son activité autour d'un séminaire thématique qui accueille les communications de membres statutaires et associés, et des doctorants, qui donne lieu à une publication, ouvrage collectif ou parfois numéro d'une revue. En 2021, j'ai eu l'honneur de m'en voir confier la direction, dans l'imminence d'un dossier d'évaluation à constituer (composé d'un document d'autoévaluation, avec compte-rendu exhaustif de la production scientifique et de l'inscription des activités de recherche dans la société, et portfolio des travaux représentatifs de l'équipe sur la période 2016-2021 de la vague C). Ainsi ai-je progressivement appris à répondre aux exigences administratives, logistiques, scientifiques et humaines de cette fonction.

Le dossier et l'audition donnèrent lieu pour le laboratoire et particulièrement pour notre équipe à une excellente évaluation. Nous allons poursuivre les travaux autour du séminaire structurant. J'ai lancé un projet de traduction française de textes inédits de pédagogues et penseurs de l'éducation qui a d'ores et déjà reçu 7 propositions, pour un ouvrage collectif à venir qui aura aussi des vertus de « science ouverte » en rendant accessibles à un lectorat francophone des auteurs moins accessibles du fait de la barrière de la langue. J'ai également commencé à poser les bases d'un séminaire régulier de philosophie de l'éducation en visioconférence avec l'*universidad de Buenos Aires* et pour tenter d'examiner ensemble des questions vives touchant aux pratiques enseignantes ; j'espère qu'il pourra aboutir à la possibilité d'organiser une première séance dès 2024. Enfin, j'aimerais essayer, autant que cela sera possible, d'expérimenter que la thématique d'un prochain séminaire de l'équipe puisse être inspirée par des intérêts de recherche venant d'étudiants de master 2. En cas de succès, cela pourrait présenter plusieurs avantages : souligner d'une autre manière les liens de complémentarité entre l'enseignement et la recherche, faire en sorte que les étudiants se sentent concernés par des communications qui interviendraient en réponse à une problématique retenue avec eux, peut-être aussi susciter des vocations doctorales.

J'achève ici l'exposé réflexif du parcours global, effectué à ce jour, à l'université de Haute-Alsace et au LISEC. L'infographie ci-dessous tente de le restituer d'une manière plus synthétique et selon l'idée de la complémentarité de chacun des trois domaines évoqués.

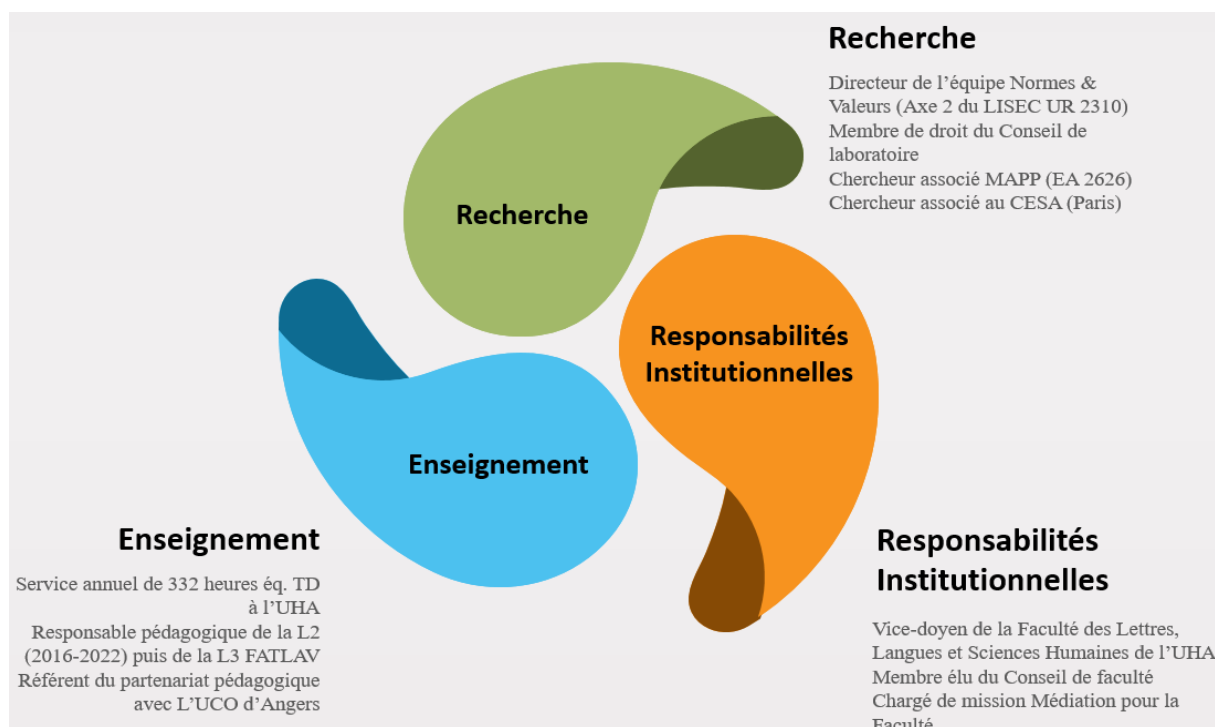


Figure 5. Visuel récapitulatif des différentes implications dans les trois grands domaines de mon exercice d'enseignant-chercheur.

Il m'a été donné d'observer à quel point l'obtention d'une Habilitation à diriger des recherches, dont l'intitulé engage assez spontanément l'esprit vers l'activité scientifique et l'accompagnement de doctorants, a eu une résonance, pour ne pas dire un retentissement, sur l'ensemble de la carrière des collègues passé(e)s par ce chemin. Ils en témoignent pudiquement, mais se montrent unanimes : « *après, ce n'est plus la même chose* », en termes de reconnaissance, dans l'institution mais aussi dans les relations entre enseignants-chercheurs et à l'international. Je lis souvent qu'elle est volontiers associée à un rite de passage, ce qu'elle est en effet, par le regard de ceux qui en ont franchi le seuil avant nous. Mais il me semble qu'elle est contemporaine d'un autre passage, plus intime, par la médiation de cette note synthèse, qui est celui vers un être un peu différent, car né de l'« après-texte ». Auparavant, une mise en intrigue est nécessaire, pour m'aider à une « refiguration », où, devenant lecteur de mon texte, celui-ci m'aidera à entrevoir « un monde que je pourrais habiter et dans lequel je pourrais projeter mes pouvoirs les plus propres⁶⁴ ». C'est dans cette hypothèse que je me suis permis ce long récit préalable, dont j'espère qu'il n'aura pas indisposé lectrices et lecteurs, avant d'entrer dans un essai d'autoportrait de ma recherche puis de ce que je souhaite tendre à être et à réaliser dans l'à-venir.

⁶⁴ Ricœur, P. (1985). *Temps et récit I*. Seuil, p.122.

Chapitre 4

Le fil de trame d'une décennie de recherches en quête d'une signature de chercheur. Des perspectives ouvertes par la thèse de doctorat aux trois orientations scientifiques développées.

Les raisons personnelles, existentielles, du choix de mon sujet de thèse exposées au premier chapitre sont à mettre en résonance avec des enjeux de philosophie pratique, relatifs aux exigences d'une époque qui nous expose à une complexe imprévisibilité, et alors qu'il nous est de plus en plus demandé d'être au bon endroit, au bon moment et de savoir y faire ce qu'il faut. En bien des situations, justement, découvrir et faire fructifier cette convergence est un objectif : pour le stratège, le thérapeute, l'enseignant, l'accompagnateur, l'artisan... Ce qui pourrait apparaître comme un heureux concours de circonstances, les Grecs de l'Antiquité le nommaient « *kairos* », *l'occasion opportune* saisie à temps et en avaient fait une figure mythologique. Le plus jeune des fils de *Zeus* est un anti-destin, promettant à l'audacieux avisé qui réussirait à l'attraper dans sa course, par la seule mèche de cheveux dépassant de son front, de se montrer décisif dans ce qu'il entreprend. Mais comment anticiper, reconnaître et saisir l'opportunité au moment où elle se présente, elle qui n'attend pas et dont on ne sait à l'avance quelle sera sa forme? En nous révélant l'existence d'espaces-temps singuliers où il y a quelque chose à tenter voire à inventer, il nous lance un défi et fait de nous des « joueurs » : comment trouver la mesure appropriée dans l'action qu'il faut mener à cet instant, comment retourner une situation défavorable ? Toutefois, il désigne aussi le *fil de la trame*, entrelacé et conducteur, ce qui sépare et relie, et peut donc nous permettre de découvrir du sens dans une réalité complexe, enchevêtrée. Comment mettre à profit et transformer en compétence professionnelle ce rapport à l'occasion qui sensibilise aux signes comme aux temporalités des choses et incite à trouver le mieux qu'il y ait à faire au cœur des situations rencontrées, et parfois, dans l'instant ? Je me suis demandé comment traduire le *kairos* en un savoir d'action et dépasser le paradoxe qui rappelle que l'occasion ne se décrète pas – on ne choisit pas le moment où elle apparaît et l'on n'est jamais assuré de parvenir à la saisir ?

Deux voies furent ainsi envisagées pour tenter de le mettre à profit de l'action et concrétiser ses enseignements. La première consiste à s'en servir comme d'un outil d'analyse – *fil de sens* – pour essayer de comprendre les mobiles et motivations d'autrui à travers son rapport à l'opportunité et en faire ainsi un espace d'intervention pour un accompagnement, auprès de personnes en transition professionnelle ou en mal de projet. La deuxième consiste ensuite à proposer une modélisation de trois types d'interventions stratégiques pouvant trouver place

dans des domaines professionnels très divers. Loin de chercher à promouvoir un opportunisme, prédation frénétique de l'occasion, cette étude propose une réflexion sur la manière d'agir avec à-propos et du mieux possible, de se montrer inventif à partir des ressources qu'offre la situation.

Cette recherche s'est voulue bâtie de manière à ce que des cas pratiques viennent illustrer, aussi souvent que possible, les éléments d'analyse proposés. Elle reposait sur le double projet de proposer un regard philosophique – c'est-à-dire critique – sur ce que représente l'opportunité dans ses tenants et aboutissants et d'en relier les enseignements à des problématiques professionnelles éducatives, politiques et stratégiques, à la fois pour restituer la « transversalité » du *kairos* et pour en souligner l'actualité. Une première mise à profit de cet espace put ainsi s'envisager pour l'accompagnateur de personnes en transition professionnelle : ce dernier peut ainsi chercher à travailler avec elles leur disponibilité à l'opportunité, pour œuvrer à (r)établir une forme d'estime et de confiance en soi, nécessaires pour restaurer, quand il y a lieu, une prise sur les choses, un certain pouvoir d'agir. Si les opportunités peuvent donc apparaître grâce aux interactions avec les autres, que ce soit dans l'accompagnement ou par ce qu'ils donnent à voir, le *kairos*, représente aussi l'espace d'une « sérendipité » et d'un engagement. À la fois pour éveiller chacun à ses possibilités d'action et cultiver des formes d'agir ensemble au niveau du collectif, qui puisse ouvrir à de nouveaux possibles, j'ai tenté d'imaginer de quelle manière un enseignement pouvait sensibiliser au *kairos*.

Était-il possible de faire du *kairos* le fondement d'une intervention dans le champ éducatif, dans celui de l'accompagnement et plus généralement dans des interventions professionnelles ? Pour en envisager les possibilités, je proposai trois modélisations du *kairos* pouvant être intégrées à une approche stratégique, à chaque fois dans plusieurs domaines. La première entreprenait de savoir s'il existe une manière de « produire » des opportunités et quels en seraient les effets attendus : elle s'intitule « le *kairos* provoqué ». La deuxième entendait prendre en considération comment la réussite scolaire, celle d'une médiation et de tout accompagnement s'inscrivent dans une relation et une co-construction: elle s'intitule « le *kairos* dédoublé ». La troisième entendait montrer comment certaines pratiques et contextes amènent à anticiper l'opportunité dont l'autre est en quête (dans l'accompagnement au projet professionnel, par exemple) - et qu'elle peut prendre la forme d'un art du *retrait* (dans une éthique de l'accompagnement où l'accompagnateur œuvre à son propre retrait, à sa propre disparition): elle s'intitule « le *kairos* inversé ». Les tenants et aboutissants de cette thèse peuvent aujourd'hui, avec un certain recul, être représentés comme suit :

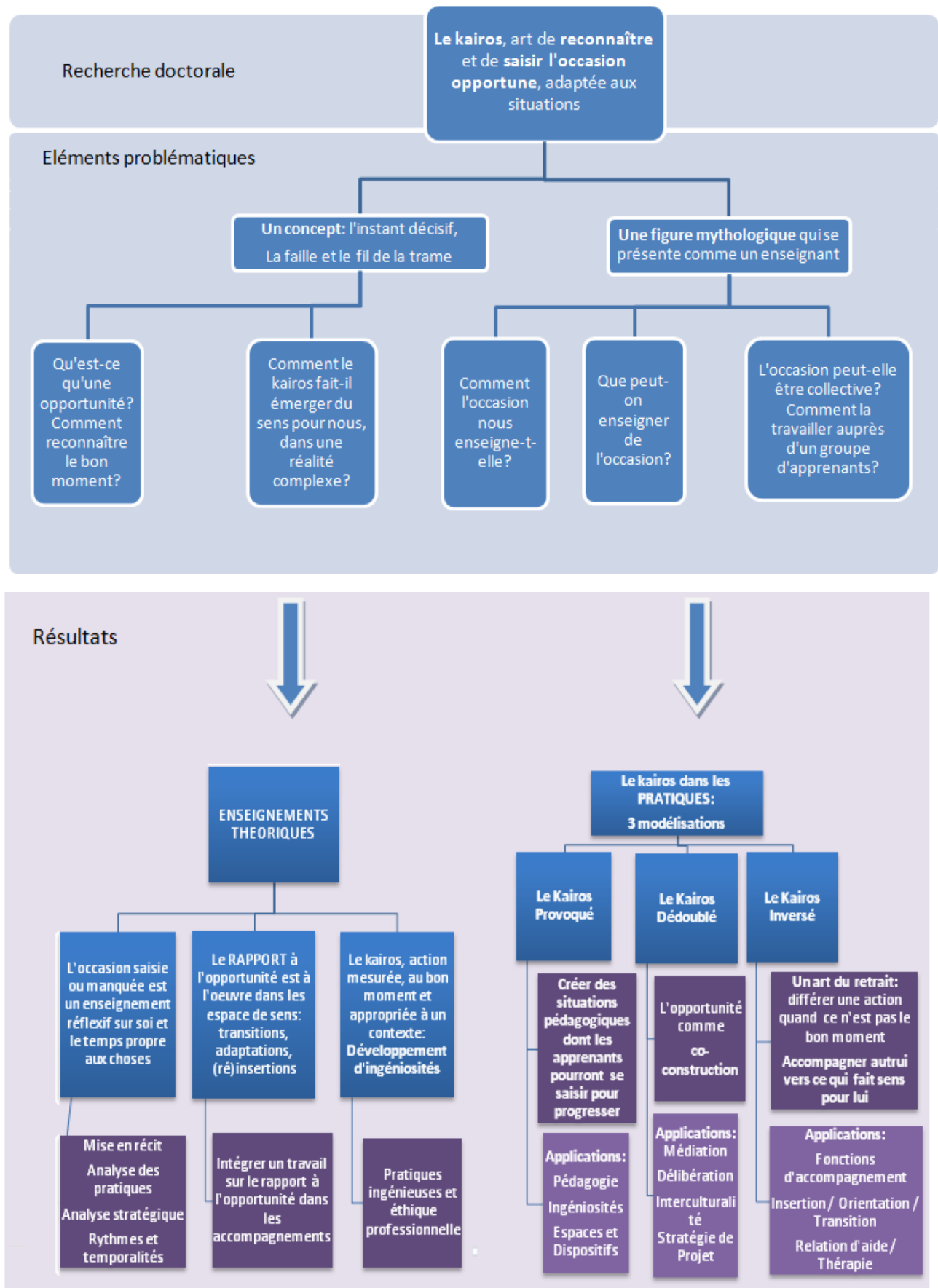


Figure 6. Modélisation des résultats de la recherche doctorale.

Relire ses travaux de thèse presque 12 ans après la soutenance expose à la sévérité de son propre regard, aiguïté par les années et une exigence envers soi, qui, en ce qui me concerne, a tendance à augmenter au fil du temps. Pour le dire avec les mots sereins de Deleuze et Guattari,

C'est l'heure où l'on se dit « c'était ça, mais je ne sais pas si je l'ai bien dit, ni si j'ai été assez convainquant ». Et l'on s'aperçoit qu'il importe peu d'avoir bien dit ou d'avoir été convaincant, puisque de toute manière c'est ça, maintenant⁶⁵.

C'est là l'explication de mon souhait de différer la publication de la thèse ; je souhaitais continuer à en mûrir les enseignements afin d'en élaborer un projet d'édition intégrant ce travail du temps. J'avais toutefois conscience du risque de le reporter *sine die* ; plus le temps passe, moins on le fait – et ce n'est parfois jamais fait. Je n'avais pas inventé, loin s'en faut, le concept de *kairos*. En revanche, j'avais imaginé ces modélisations comme autant de potentielles mises en perspective pratiques pour inspirer peut-être certaines actions. Puisant une nouvelle fois inspiration dans ce qui furent pour moi comme des recommandations, je songeai à Deleuze, écrivant que

Les concepts ne nous attendent pas tout faits, comme des corps célestes. (...) Ils doivent être inventés, fabriqués ou plutôt créés, et ne seraient rien sans la signature de ceux qui les créent⁶⁶.

Je fis donc en sorte, petit à petit et à différentes périodes, dans différents contextes, de publier des articles prolongeant ces réflexions sur le *kairos*, tant pour entretenir ce recul réflexif que pour essayer de manifester cette « signature » dont je tente de rendre compte aujourd'hui.

A. Premier axe de recherche mené : donner des prolongements pratiques à l'étude sur le *kairos* pour mettre à l'épreuve les modélisations identifiées.

(Publication de quatre articles, une communication dans un colloque international)

- En 2015, dans le cadre du numéro 19 de la revue interface *Chemins de formation au fil du temps*, ce fut « Le *kairos*, sens de l'occasion et fil de trame dans les histoires de vie » (p.93-104). La démarche biographique rend capable de reconstituer les occasions saisies dans sa vie, sans que l'on n'en ait toujours conscience sur le moment. Elle peut ainsi conférer une visibilité à ces moments-bascule de l'existence, et nous restituer dans ce que j'ai déjà décrit ici comme une « autorialité », rappelant que nous pouvons jouer un

⁶⁵ Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *Op. cit.*, p.8.

⁶⁶ Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *Op. cit.*, p.10.

rôle décisif certains événements de notre existence. Il me semble qu'il y a quelque chose de précieux, lors des périodes de transitions socio-professionnelles ou de reconversion, par exemple, à (re)découvrir que la vie n'est pas seulement subie, et qu'elle a offert des *occasions* d'affirmer des choix propres. D'un point de vue motivationnel comme pour la quête de sens au long cours qui anime le sujet, le regard du *kairos* associé au travail de mise en intrigue biographique renforce une identité narrative sensibilisée à l'ipséité : le « soi » intègre des changements sous la forme de réappropriations.

- Le 27 juin 2017, je présentai une communication au Congrès international organisé par la Société suisse pour la recherche en éducation (SSRE) et la Société suisse pour la formation des enseignants (SSFE), à l'université de Fribourg. Le thème du congrès portait sur « Les temps de l'éducation et de la formation », et se prêta tout à fait à une présentation sur « Les temps opportuns en éducation ». De préconisations de Rousseau quant à l'idée de « gagner » ou de « perdre » du temps dans *Émile*, aux congés d'éducation ouvrières, en 1957, en passant par les « périodes sensibles » reconnues par Maria Montessori dans l'évolution de l'enfant, il est plus d'une façon et plus d'une situation pour envisager l'hétérogénéité des moments, dans ce qu'ils disposent à faire, à apprendre et à comprendre. Cette communication permit de réfléchir à différentes formes de temps opportuns en éducation, en distinguant des temps susceptibles d'être reconnus pour tous, voire institutionnalisés, et des temps « saisis au vol », improvisés par une convergence de circonstances qui les fait reconnaître propices. Cela actualisait par là même la modélisation du « *kairos* provoqué » et du « *kairos* dédoublé ».
- En 2019, je publiai pour le numéro 23 de la revue *Tiers*, la revue de la médiation familiale, dont je suis devenu membre du comité de rédaction, un article intitulé « Du *kairos* à la médiation » (p.24-32). Le processus de médiation, quand il fonctionne – c'est-à-dire quand les parties en présence entreprennent de construire ensemble si ce n'est une solution, du moins une issue – s'apparente à une forme de maïeutique, guidée par le tiers-médiateur ; chacun essaie d'exprimer ce qu'il porte en lui d'attentes, de besoins, de désirs, de craintes, pour donner forme avec l'autre à un *modus vivendi* satisfaisant pour leur permettre de continuer à vivre sans les pesanteurs de tous ordre d'une situation conflictuelle, souvent exacerbées lorsqu'elles prennent place dans le contexte familial. Si le temps peut œuvrer en faveur d'un discernement commun et vers une issue convenable pour chacun, il est aussi acteur de risque : comme dans une négociation, la médiation qui s'éternise s'expose au risque de voir périliciter ce qui a tout de même été construit. Dans cet espace-temps partagé de la médiation, le *kairos*

s'affirme comme enjeu : ne pas s'arrêter trop tôt, avant que tout ce qui s'envisage ait été examiné, ne pas s'attarder, ce qui porte le danger de perdre les acquis du processus. Comment discerner ce moment où l'on a obtenu tout ce qui pouvait l'être, de manière à clore la médiation ? L'appréciation de la temporalité du processus se partage avec le médiateur.

- En 2021, je publiai pour le numéro 2 de la revue *Vortex*, éditée par l'Armée de l'air et de l'espace notamment à destination des aviateurs en formation, un article intitulé « Du *kairos* aux formes modernes d'opportunité⁶⁷ » (p.183-192). Le contexte aérospatial est particulièrement propice à la réflexion sur l'action, avec des ramifications stratégiques mais aussi, bien sûr, éthiques. Tout ce qui s'opère dans la « troisième dimension⁶⁸ » nécessite le recours à la médiation technique des aérodynes⁶⁹ ; c'est dire si la relation l'espace et au(x) temps s'en trouve bouleversée, avec tout ce que cela signifie sur le prolongement de notre perception. L'humain se trouve confronté à la constance de ses propres temporalités, pour apprécier une situation, prendre une décision mesurée, face à des situations qui présentent, du fait des performances de ces médiations techniques, des temps resserrés où tout va très vite, où de nouvelles « fenêtres d'opportunité » s'ouvrent et se referment rapidement, mettant en demeure de décider dans des délais qui mettent plus d'une fois à rude épreuve la conscience morale. Cet article réfléchissait à ce nouveau rapport à l'opportunité stratégique, médié par la technologie. Mais il posait aussi les contours d'une autre problématique. La formation des aviateurs, comme celle des militaires en général, est grandement fondée sur l'histoire, et des études de cas de situations passées, qui ont donc pu être analysées. Il y a aussi la connaissance de théoriciens de la stratégie, bien entendu ; mais, comme le remarquait Hervé Coutau-Bégarie, lors de la séance inaugurale du cours de stratégie, dont il était responsable de la chaire à l'École militaire, « En situation réelle, il ne s'agit pas de faire ce qu'on sait, mais de faire ce qu'il faut ». Cette observation m'avait beaucoup donné à réfléchir, à deux niveaux. Il y avait une résonance avec les recherches entamées à l'époque sur le *kairos*, car saisir l'occasion opportune réclame de mener une action appropriée, adéquate, qui nous situe hors de pures situations d'application. Comment une formation

⁶⁷ La revue *Vortex* publie chaque numéro en deux exemplaires, l'un en français, l'autre en anglais. Cela permet une diffusion à des académies d'aviateurs à l'étranger (Royaume-Uni, États-Unis, Canada, Australie, Inde, Corée du Sud, Japon. L'article auquel je fais allusion existe donc aussi dans cette deuxième version : Nal, E. (2021). From *kairos* to modern forms of opportunities. *Vortex*, 2, 181-191.

⁶⁸ C'est-à-dire dans l'espace aérien.

⁶⁹ Le terme d'aérodynne désigne tout appareil volant (avion, planeur, hélicoptère, drone) dont la sustentation est obtenue au moyen de forces aérodynamiques.

peut-elle mettre sur la voie de ce qu'il y a, ponctuellement, à faire de mieux ? Qui plus est dans un cadre aussi hiérarchisé que celui des institutions militaires, où la chaîne de commandement est fondamentale. Découvrir et saisir l'opportunité, dans le domaine stratégique, est ce qui a permis à de grandes figures de ressortir, avec une image de « génies ». Mais un virtuose a besoin de liberté pour exprimer son art : comment concilier quête de l'opportunité, la prise d'initiative que cela suppose, avec une présence hiérarchique si marquée, pour ne pas dire incontournable, et dans des temps restreints ? Du point de vue de l'enseignant dont l'objectif est l'autonomie de jugement de ses élèves, il y a vraisemblablement des « *kairos* inversés » à saisir pour percevoir quand il est bon de laisser les élèves expérimenter, en se mettant en retrait.

- En 2022, avec le recul donné par ces précédentes publications, je publiai une notice synthétique sur le *kairos*, dans *Humains, Un dictionnaire d'anthropologie prospective*⁷⁰, dirigé par Nathanaël Wallenhorst et Christoph Wulf. Cette sollicitation de publication fut particulièrement bienvenue, les auteurs ayant invité les contributeurs à situer des enjeux anthropologiques présents et à venir pour chaque notion définie. Cette notice me permit de commencer à poser les premières fondations d'un développement théorique que je méditais depuis un certain temps, sur une « intelligence du *kairos* », « comme faculté à investir les possibles et à percevoir les sémiotiques du sens – signes qu'il y a ici et maintenant quelque chose qui vaut la peine d'être tenté ». Cette idée sera un axe fort de ma prochaine publication d'ouvrage sur le *kairos*.

Le développement d'une intelligence du kairos

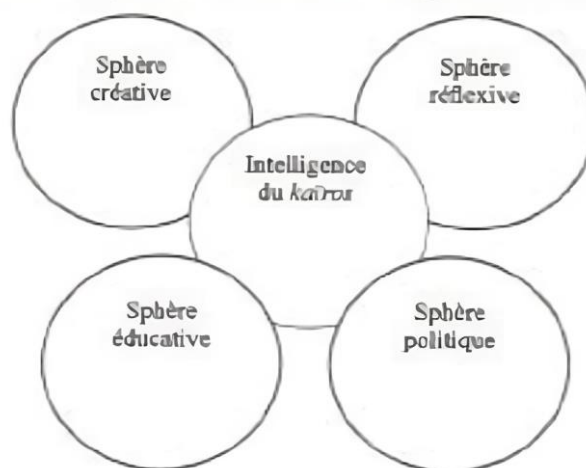


Figure 7. Représentation de l'intelligence du kairos, au confluent de quatre sphères susceptibles de la stimuler.

⁷⁰ Nal, E. (2022). Kairos. In Wallenhorst, N. et Wulf, C, *Humains, Un dictionnaire d'anthropologie prospective*. Vrin, 311-316. Le schéma figure en page 314.

B. Deuxième axe de recherche mené : comment faire face à l'inattendu et parvenir à la connaissance qui permet de penser *ce qu'il faut faire*.

(Publication de trois articles, d'un chapitre d'ouvrage collectif ; communication lors d'un colloque international et lors de deux colloques nationaux ; deux conférences invitées).

La réflexion sur le *kairos* eut la vertu d'éveiller d'autres foyers de questionnement. L'occasion peut surprendre, tant par le moment où elle survient que par la forme qu'elle revêt, ce qui conduit à devoir agir dans l'instant, sans autre préparation. Que faire lorsque l'inattendu met en demeure d'agir ? Deux axes de recherche furent explorés à partir de cette question.

- **Le premier axe porte sur les ingéniosités de l'improvisation** (Deux articles et une communication dans un Congrès international avec actes furent publiés)

Lorsque j'avais été animateur au début des années 2000 auprès de collégiens du XX^e arrondissement de Paris, j'avais en effet été décontenancé par certaines situations, dont l'une en particulier. Au détour d'activités ludiques où nous leur demandions de représenter ce qui les rendait heureux, l'un d'entre eux, un élève de sixième d'ordinaire plaisantin, déclara : « Ce qui me rendrait heureux serait de ne pas naître et de ne pas mourir ». Sur le moment, il fallut faire quelque chose d'une pareille déclaration, vis-à-vis de l'auteur mais aussi envers le groupe qui venait de l'entendre, pour tenter d'en comprendre les raisons tout en évitant que les autres ne s'en saisissent pour s'en moquer, ou au contraire pour adhérer à ce propos empreint de désespoir. En songeant à cette situation du défi éducatif survenant sur fond de problématique de type philosophique et de manière si peu anticipable, je publiai en 2016 un article dans la revue *Éducation et socialisation – Les Cahiers du Cerfée*, intitulé *Favoriser l'éveil à la démarche philosophique par une pédagogie de l'instant et une réciprocité dans les pratiques réflexives entre enseignants et élèves*. Cette pédagogie de l'instant, qui doit découvrir comment mettre à profit de manière éducative ce qui survient, représente l'un de ces savoir-faire qui ne s'enseignent pas, tout en réclamant une inspiration. Quelle pourrait être la genèse d'un tel processus ?

En 2019, je publiai dans la revue *Études Ricœuriennes / Ricoeur Studies*, un article intitulé « Ce que l'action doit à l'affection. Éléments d'une phénoménologie de l'initiative chez Ricœur ». L'initiative, explique Paul Ricœur, constitue « une intervention intentionnelle d'agents doués de réflexion dans le cours des événements du

monde⁷¹ », elle marque un pouvoir d'initier une action qui n'est jamais un commencement absolu, car résultant d'interactions. Elle est une forme de réponse créative dont le sujet est bien l'auteur, mais qui est néanmoins susceptible de le surprendre lui-même, car toute la genèse de l'initiative qu'il prend ne lui est pas totalement transparente.

En 2021, à l'occasion du 2^{ème} Congrès international de la Théorie de l'Action Conjointe en didactique (TACD), j'essayai d'approfondir ce mystère interactionnel qui conduit à l'improvisation, à travers une communication intitulée « De l'impromptu dans la pratique enseignante : théorie des jeux et art d'improviser sous l'angle de la TACD ». Dans le « jeu » didactique, l'essence de l'improvisation féconde situerait plutôt dans une *propension*, c'est-à-dire une tendance devenue naturelle, à se saisir du cours des choses dans une synthèse originale, mais qui porte sens pour l'élève.

- **Le second axe porte sur l'éthique et la réflexion sur les bonnes pratiques.**

L'inédit déstabilise : il exige de penser l'action adéquate sans autre repère que la boussole des valeurs et la conscience d'une finalité recherchée. La perspective d'agir du mieux possible est bien sûr caractéristique de l'intention éthique, mais elle est très intéressante aussi parce qu'elle inclut une contrainte réaliste qu'il s'agit d'apprécier. Qu'est-ce, ici, dans ce cas-ci, que le mieux qu'il est possible d'espérer et de viser ? En 2018, je vis l'aboutissement d'un projet mené depuis deux ans avec l'Institut Régional de Formation Sanitaire et Sociale de la Croix-Rouge de Centre Val-de-Loire. Constatant que les salariés et même les bénévoles de la Croix-Rouge rencontraient fréquemment des situations sujettes à dilemmes dans leurs pratiques, nous créâmes, avec la directrice de l'IRFSS, deux médecins et une cadre formatrice, le dispositif ERRE (Espace Régional de Réflexion Éthique) un groupe d'analyse éthique des pratiques fonctionnant sur le modèle d'un comité éthique, mais pouvant être sollicité par les salariés ou bénévoles faisant face à une l'une de ces situations : nous l'analysions avant d'émettre un avis et d'en discuter avec les personnes concernées. L'ERRE fut lancé depuis le site de l'IRFSS de Chambray-Lès-Tours le 1^{er} octobre 2018 ; Emmanuel Hirsch et moi-même présentâmes chacun une communication à destination du public de salariés et de bénévoles réunis pour l'occasion, et à l'intention desquels le projet avait été réalisé. « De la morale à l'éthique appliquée, un itinéraire philosophique » fut ainsi l'occasion

⁷¹ Ricœur, P. (2013). *Anthropologie philosophique, Écrits et conférences 3*. Seuil, p.318.

de retracer la démarche éthique, de son intention à sa réflexion tournée vers l'agir, avec la perspective de réponses originales à façonner pour inviter le public à solliciter l'ERRE.

En 2020, le séminaire annuel de l'équipe Normes et Valeurs (NeV), équipe à laquelle j'avais donc été intégré lors de mon recrutement à l'UHA, porta précisément sur l'éthique et me fut l'occasion de réfléchir au caractère créatif de sa démarche. Paul Ricœur mettait sur cette voie, dans un texte auquel je me réfère souvent⁷². À travers ce qu'elle prescrit, mais aussi ce qu'elle proscrit, la morale dessine un cadre, espace à l'intérieur duquel il s'agit de découvrir ce que l'on peut faire de mieux : « tu ne tueras point » veut aussi dire : *Trouve autre chose !* Je proposai ainsi une communication, puis un article sur « L'éthique, une école de l'invention », publié dans la revue *La pensée d'ailleurs*, créée par Henri-Louis Go et dirigée par Frédérique-Marie Prot, membres de l'équipe Normes et Valeurs. Il me semble que l'une des conditions pour faire de la démarche éthique l'apprentissage d'une invention – du latin *invenire*, trouver une chose cachée, ou non-évidente – prend racine dans une méthodologie philosophique comme art de problématiser ; elle suppose de clarifier le rapport à la vérité, car l'acte créatif repose sur une certaine liberté ouvrant à une diversité de solutions acceptables. L'éthique mettrait donc en lumière l'existence de ce que j'ai appelé une « imagination morale », disposant à concilier habilement des enjeux moraux complexes.

Faire face à l'urgence et décider du mieux qu'il y ait faire d'un point de vue moral constitue aussi l'un des défis que rencontre la stratégie, laquelle imagine des modèles d'actions anticipant un certain nombre de situations et de réponses, tout en supposant pour le stratège et le stratégeste une capacité d'adaptation dans l'instant. Que faire, *comment faire*, quand l'inattendu met en demeure d'agir ? L'enjeu n'est pas seulement l'efficacité de l'action, il est aussi éthique. Dans le contexte des conflits armés modernes, où la technologie devient prépondérante, le recul induit par une *epochè* éthique semble de plus en plus restreint. En novembre 2021, je participai ainsi à un colloque organisé à Paris, sur le campus de l'École Militaire, par le Centre d'Études Stratégiques Aérospatiales (CÉSA, où je suis chercheur associé depuis 2013) et l'Institut de Recherche Stratégique de l'École Militaire (IRSEM, qui succéda donc au CEREMS dont je fus l'un des premiers jeunes chercheurs recrutés) sous le haut patronage de la ministre des armées. Les médiations techniques (images satellites, drones...)

⁷² Ricœur, P. (1990). Avant la loi morale, l'éthique. *Encyclopaedia Universalis. Supplément I : les enjeux*, 62-66.

développent une grande distance avec certains théâtres d'opération, évoluant à des vitesses de plus en plus considérables, limitant la marge d'appréciation : ce qui semble être un groupe terroriste en déplacement se trouve à découvert et se dirige vers un village. Il n'est pas entièrement assuré qu'il s'agit d'un tel groupe, même si de sérieuses présomptions existent. Avant qu'il ne frappe le village, le temps pour le neutraliser est donc compté : quelle décision faut-il prendre, étant donné l'étroitesse de la fenêtre d'opportunité et l'absence de certitude absolue quant à la nature du groupe détecté ? Il me semblait que le problème pouvait être présenté selon trois grands axes de questionnement. Le premier portait sur l'influence de la distance sur notre faculté de juger : à quel point la distance agit-elle sur nos représentations ? Le deuxième portait sur la logique de système qui régule la guerre à distance : la procédure peut-elle remplacer la pensée au nom d'une meilleure garantie d'objectivité ? Le troisième portait sur la mise en question d'une forme de « réciprocité du risque » des combattants, que biaiserait la guerre à distance : est-il moral d'être en mesure de donner la mort sans être soi-même aussi exposé, du fait de la médiation technique ? Certaines orientations peuvent être ainsi envisagées pour la formation des aviateurs⁷³, et je proposai donc une sensibilisation, dans le cursus de l'École de l'Air et de l'Espace, aux travaux de Stanley Cavell⁷⁴ et d'Alasdair MacIntyre⁷⁵, pensant qu'elle pourrait être précieuse aux élèves. Cavell parle d'une *éthique perfectionniste* qui correspond, explique-t-il, à cette volonté d'aller toujours au-delà de soi-même et de devenir meilleur, selon un perfectionnisme du quotidien dans le souci du détail. Il ne s'agit pas de se conformer à un modèle, car le perfectionnisme se réduit à une seule injonction : se suivre soi-même, élaborer une norme personnelle de la perfectibilité, donc tenter d'atteindre ce que l'on peut être de mieux. Être à la hauteur de cette exigence implique une capacité à suivre sa constitution propre, mais aussi à se rendre intelligible à soi-même, c'est-à-dire à se connaître. Ainsi entendue, on rejoint une éthique qui, loin d'être une entrave à l'engagement, l'optimise car, au lieu de culpabiliser sur la marge de progression, elle en fait le moteur d'un désir de s'améliorer pour soi et pour les autres, à travers une attention du quotidien qui prépare aux grands rendez-vous ; ceux où il faut *faire face*. L'éthique perfectionniste de Cavell met sur la voix d'une autre éthique, complémentaire, qui pourrait trouver sa place dans

⁷³ On désigne par « aviateur » toute personne travaillant dans l'Armée de l'Air et de l'Espace. Le terme est générique et ne désigne pas uniquement les pilotes et le personnel navigant.

⁷⁴ Voir Cavell, S. (1993). *Conditions nobles et ignobles, La constitution du perfectionnisme moral émersonien*. Éditions de L'Éclat.

⁷⁵ MacIntyre, A. (1997). *Après la vertu*. PUF.

la formation de l'aviateur : l'éthique de la vertu. MacIntyre développe cette éthique en partant d'une critique du déontologisme pur (connaissance du devoir et de ce qu'il me prescrit d'être et de faire), qui est important mais qui ne suffit pas à édifier les êtres. Pire ; au lieu de les aider à déterminer comment agir, il risque de créer certains réflexes d'auto-limitation qui pourraient brider un sens de l'initiative positif. Dans l'éthique de la vertu, je commence par me demander quelles sont les qualités (humaines, techniques, pédagogiques), les vertus qui me caractérisent (courage, sens de l'autre, prudence) et ce que je peux faire pour les améliorer encore. Ce questionnement permet d'utiliser le récit de vie, qu'il soit individuel ou collectif (celui d'un escadron, par exemple) comme une matière réflexive pour prendre conscience de ce que l'on est, de ce que l'on peut faire à partir de ce qu'on est, des failles inhérentes à ce que l'on est, et des objectifs que l'on peut se donner pour tendre vers un mieux, en adéquation avec ce que l'on peut donner – « ce qui provoque une extension systématique de la capacité humaine à l'excellence⁷⁶ ». Cette communication fut publiée à La documentation française, dans l'ouvrage collectif *Éthique de la puissance aérienne et de la maîtrise du domaine spatial*, sous le titre « Comment les médiations techniques renouvellent les enjeux de la réflexion éthique dans la guerre à distance ».

En 2023, je répondis à la sollicitation du Lab'éthique de l'académie de Dijon, qui se veut un espace d'échanges et de co-formation pour développer une démarche éthique en formation, à destination de formateurs d'enseignants, faisant face à des situations de conflit de loyauté, de difficultés à situer leur légitimité dans certaines situations pédagogiques. Mon intervention prit la forme d'une première communication le 6 mars 2023 (en visioconférence, le Lab'éthique ayant développé un réseau rassemblant des formateurs de toute la France), intitulée « Pour entrer dans la démarche éthique : des mots à l'intention ». Il s'agissait d'aider au discernement de ce qui relevait d'une problématique d'ordre éthique de ce qui relevait d'un autre type de résolution, car on pouvait observer une certaine confusion quant à la manière d'identifier le caractère éthique d'un questionnement. Pendant plusieurs semaines, les formateurs délibérèrent ensemble dans l'esprit d'une analyse éthique des pratiques, avec l'accompagnement des organisateurs. Les questions qui ressortirent de ce temps réflexif me fournirent la matière d'une conférence « grand témoin » le 31 mars 2023, sur « la posture du

⁷⁶ *Ibid.*, p.182.

formateur face à l'institution et à l'évaluation⁷⁷», deux pôles de questionnements éthiques récurrents. Les échanges qui s'ensuivirent confortèrent cet aspect inventif de l'éthique qui m'interpelle tout particulièrement et que je vais continuer à interroger.

C. Troisième axe de recherche mené : les espace-temps propices au savoir et à l'expression créative

(Une traduction d'ouvrage scientifique, un chapitre de présentation, deux articles et une présentation en colloque international)

La traduction de la *Journée de la délibération*, ouvrage de Bruce Ackerman et James Fishkin, a constitué un important chantier ces dernières années, et c'est une profonde satisfaction que de le voir aboutir avec sa publication fin 2023, aux éditions Vrin, dans la collection L'esprit des lois, sous le titre *Éveiller la raison publique : pour une Journée de la délibération*. Ce travail de traduction m'a permis de développer une ressource technique que je compte réinvestir dans de prochaines publications – dont un projet, déjà lancé, d'un ouvrage collectif réunissant des textes inédits en français de philosophes et penseurs de l'éducation ainsi que de pédagogues d'autres pays. Pour le moment, 6 textes ont été identifiés : un texte de Anisio Teixeira, un de Hans Zulliger, un de John Dewey, un de Richard S. Peters et deux textes de Lawrence Stenhouse. Ce projet aboutira à une publication d'ouvrage dans le cadre de l'équipe Normes et Valeurs du LISEC, équipe dont je suis le directeur, à l'horizon 2025-2026.

Outre cet intérêt pour la traduction, qui favorise une diffusion des idées dans la communauté scientifique, mais contribue également au lien science – société, cette publication aura donné lieu à une réflexion de fond publiée en présentation de l'ouvrage. Ce chapitre, intitulé *La Journée de la délibération, une utopie réaliste d'éducation populaire*, tente d'éclairer le projet original des auteurs mais est aussi l'occasion de faire apparaître les intérêts qu'il présente pour la philosophie de l'éducation ; l'objet de l'ouvrage traduit est en effet d'imaginer la création d'un nouveau jour férié aux États-Unis pour organiser les conditions d'une délibération populaire et de proximité dans les écoles et lieux publics qui accueilleraient les citoyens deux semaines avant l'élection présidentielle, afin de leur donner l'occasion de débattre en petits groupes de leur vision des programmes et des grandes questions politiques posées au pays, avant de se retrouver dans des assemblées citoyennes et d'interpeler les représentants des candidats quant aux modalités, tenants et aboutissants du projet politique qu'ils portent. Autour

⁷⁷ Cette dernière conférence « grand témoin » est accessible au lien suivant : <https://pod.phm.education.gouv.fr/video/15214-labethique-retour-du-grand-temoin-e-nal/>

de la création de cette Journée, les auteurs livrent une réflexion qui m'a semblée fort inspirante concernant le sens des jours fériés : que représente le temps libre au XXI^e siècle ? Dans quelle mesure les citoyens sont-ils disposés à en consacrer une partie au profit d'une certaine « formation continue politique » au regard d'un devoir civique fondamental pour la démocratie ? De quelle forme de travail s'agit-il lorsque les citoyens investissent leur intelligence à comprendre les tenants et aboutissants des enjeux politiques de l'époque : est-il moral de les rémunérer comme le prévoient les auteurs ? Comment la délibération peut-elle former des « opinions raisonnées » ?

Puisqu'il est des espaces propices, voire uniques pour accueillir ou stimuler des réflexions, des dispositions et peut-être même des inventions, la traduction d'un projet tel que *La Journée de la délibération*, que nous avons dans notre chapitre de présentation de l'ouvrage traduit qualifié d'« utopie réaliste », était devenue pour nous une évidence, car une autre manière d'approfondir le champ de la recherche hétérotopique et des possibilités qu'elle offrait pour donner un recul et une perspective de pensée différentes aux individus. L'intérêt résidait justement dans une formule originale d'une « Journée de la délibération » qui n'en était pas moins très concrètement conçue – logistique, matériel, budget, contraintes de tous ordres étant pris en compte par les auteurs – et pourtant dans une proximité revisitée, les sites prévus pour y recevoir les personnes intéressées (écoles, universités, gymnases, bâtiments publics, et même lieux de cultes divers) étant eux-mêmes sortis de leur usage ordinaire pour l'occasion. Lieux étonnants, expérience unique pour une manière inédite de mobiliser une raison publique trop peu sollicitée dans les périodes ordinaires de vies happées par le travail, les rythmes accélérés et les défis du quotidien : il y avait là de quoi mobiliser des intelligences et renouveler certaines visions de la société et du monde.

Fondé sur l'expérience menée des Sondages délibératifs (*Deliberative Polls*) ce projet actualise celui de l'Éducation populaire – il prévoit l'organisation des délibérations principalement dans les écoles, les campus et les enceintes publiques, comme les universités populaires en leur temps – mais il rejoint aussi un axe structurant de mon projet de recherche : les espaces-temps hétérotopiques.

Cette notion, que l'on doit au philosophe Michel Foucault, m'intéresse de longue date. Un peu utopie, un peu uchronie, l'hétérotopie se conçoit comme l'un de ces ailleurs qui se prêtent à des expériences uniques. La publication d'une recherche de terrain dans la revue *Strenae*, en 2014, sur les univers culturels de l'enfance, réalisée à la suite d'un recueil de données pour le colloque international de Rouen en 2013, *La chambre d'enfant : un lieu de médiation(s), un espace*

d'invention(s), m'avait permis de mettre en évidence que la culture enfantine présentait une certaine constance à inventer des « coins » et autres espaces imaginaires, néanmoins concrétisés dans leur environnement familial et dans lesquels les enfants se réfugiaient pour rêver, pour se réfugier parfois, pour jouer ou pour entrer dans un rôle. Ces espaces résultaient d'un processus d'invention individuel, et en même temps se révélaient féconds pour stimuler d'autres inventions (des fictions, des projets), comme s'ils disposaient plus particulièrement à une créativité par leur nature hétérotopique.

J'ai prolongé cette réflexion dans un article publié en 2015 dans la revue *Recherches & éducations*, intitulé *Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation : Lieux collectifs et espaces personnels*, qui fut l'occasion d'un nouveau recueil auprès de publics adultes en formation, notamment sur les lieux investis de manière improvisée puis ritualisée au moment des « pauses » dans les temps de formation. Ces lieux qui n'en sont pas, c'est-à-dire que rien n'indique comme des espaces prévus à cet effet – un cul-de-sac, une fenêtre dans un couloir, par exemple – deviennent pour des groupes d'étudiants des espaces informels où s'échangent des retours d'expérience sur la formation, les cours, les incompréhensions, les inquiétudes sur les échéances des travaux, des rires sur des situations vécues ensemble, et ces lieux que rien ne signale ont alors le propre d'être choisis et investis pour des échanges qui ne se dérouleraient pas aussi spontanément ailleurs.

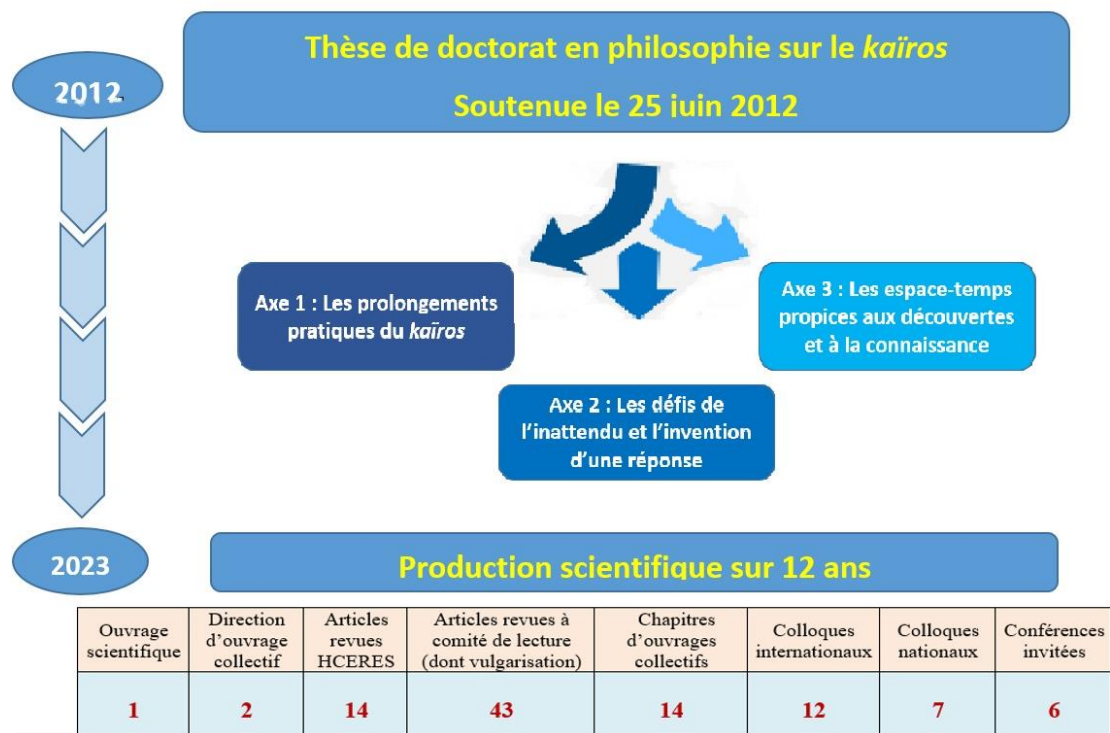


Figure 8. Bilan des thématiques de recherche investies depuis la fin de thèse et de la production scientifique.

Chapitre 5

Comment vient l'idée ? Définition et orientations épistémologiques d'un projet scientifique qui aimerait interroger les processus créatifs, pour tenter d'accompagner vers l'invention de soi

Bien des choses semblent « inenseignables » directement – ce qui risque d'en faire parfois des choses que l'on renonce à tenter d'enseigner – dont l'importance ne s'est cependant jamais démentie. Comment reconnaître une occasion et se mettre en situation de la saisir ? Comment se servir de ce qu'on sait de manière à agir du mieux possible ? Comment s'y prendre pour favoriser l'invention ? Comment cultiver l'à-propos dans ses réparties ? Ce ne sont là que quelques exemples de ce que j'appellerais volontiers les invariants de ce que tout un chacun ressent à un moment donné le besoin d'« apprendre », tant les situations de vie nous mettent en demeure de les maîtriser. Et pour cause : cela supposerait d'élaborer des constructions théoriques à même de rendre compte de processus humains complexes par excellence. Qu'est-ce qui fait que, face à une situation problématique, me vient l'idée qui va mener à sa résolution ? Quel labyrinthe mystérieux parcourt l'inspiration qui me suggère ce « bon mot » qui vient à point pour sortir d'une situation tendue ?

Certes, j'ai tout à fait conscience qu'il s'agit peut-être, avant tout, d'« inconnaisables », c'est-à-dire de processus si originaux et uniques qu'ils résistent ou échappent à toute tentative de systématisation, donc de théorisation. Mais il y a toujours ce doute qu'exprime le mathématicien Marcus du Sautoy : « peut-être est-ce renoncer trop facilement ? », car après tout, « si l'inconnaisable a un impact sur notre façon de mener nos vies, ça vaut la peine d'avoir les moyens d'enquêter sur les conséquences d'un choix en faveur d'une réponse plutôt que de se cantonner à dire que c'est inconnaisable⁷⁸ ». L'esprit de mes recherches consiste à tenter d'aller aussi loin qu'il me sera possible dans la compréhension de tout ce qui contribue à faciliter les processus d'invention, de découverte. La difficulté en est stimulante : nous savons bien ce qu'il en est de nous retrouver face à une situation qui nous met en demeure de parvenir à une solution et de constater l'impuissance à la convoquer par la seule volonté. Lorsque la lumière se fait dans l'esprit du scientifique, la solution qui paraît a pu cheminer longtemps dans un invisible alambic avant de se révéler à sa conscience, au fil d'échanges, de tâtonnements, d'erreurs corrigées, de fausses pistes explorées⁷⁹.

⁷⁸ Du Sautoy, M. (2017). *Ce que nous ne saurons jamais. De la conscience au cosmos, avec la science pour pierre angulaire*. Éditions Héloïse d'Ormesson.

⁷⁹ Voir notamment Galison, P. (2002). *Ainsi s'achèvent les expériences*. La Découverte.

Devoir résoudre un problème, devoir comprendre ce qu'il y a à faire de pertinent afin de prendre une décision et d'agir, devoir découvrir la forme adéquate d'une réponse. Cette expérience existentielle est tout autant celle de l'étudiant en quête d'un projet professionnel qui lui convienne, que celle du chercheur soucieux de parvenir à une connaissance qui profitera à tous, que celle de l'éducateur s'interrogeant sur la meilleure façon pour lui d'être celui qui aide à grandir, au gré de situations diverses.

C'est cela qui motive mon projet de recherche : alors que l'époque nous enjoint à imaginer de nouvelles ressources et à nous faire, au jour le jour, les ingénieurs d'idées nouvelles et toujours plus judicieuses, nous faisons face à ce qu'on pourrait appeler le « paradoxe de Ménon », exprimé dans une question à l'adresse de Socrate : « *Καὶ τίνα τρόπον ζητήσεις, ὦ Σώκρατες, τοῦτο ὃ μὴ οἶσθα τὸ παράπαν ὅτι ἐστίν ?* », « Mais comment vas-tu t'y prendre, Socrate, pour chercher une chose dont tu ne sais absolument pas ce qu'elle est ?⁸⁰ ». Or, à l'heure actuelle, c'est surtout la psychologie qui semble avoir l'apanage de l'étude des processus intellectuels ; l'essor des études sur la métacognition en constitue un exemple. Il me semble pourtant qu'une philosophie de l'éducation devrait aussi pouvoir apporter un éclairage sur ces phénomènes. Pourquoi ne pas tenter de restaurer quelque chose de l'enquête philosophique sur l'entendement et la genèse des idées qui jadis alimenta la *disputatio* entre empiristes et rationalistes, en se demandant, à un niveau philosophique, comment se forme l'idée ? « En droit », estime Olivier Reboul, « aucun domaine n'échappe à l'interrogation philosophique⁸¹ ». Il n'y a pas de raison d'exclure *a priori* toute possibilité pour une philosophie de l'éducation de se saisir des questions soulevées par les processus inventifs. Son souci éducatif l'y disposerait même plus particulièrement ; l'aboutissement par excellence de l'éducation est la fabrique de l'inédit. C'est le principe de la « pédagogie du chef d'œuvre », auquel je suis particulièrement sensible, et qui veut que l'achèvement du parcours se ponctue de la réalisation d'un objet d'art original, associant les techniques apprises et la singularité d'un talent qui a su comment les mettre à profit pour en réaliser l'idée. Synthèse d'un apprentissage et d'un style, l'invention témoigne de l'une de ces maturités espérée par l'éducateur, en ce qu'elle dessine une capacité du sujet à se saisir désormais de son devenir⁸². J'avais été très intéressé par une confidence reçue un jour de mon oncle, qui, depuis sa plus tendre enfance, ne se vouait qu'à un seul « métier » : *inventeur-savant* ! – avait-il toujours déclaré. Son insatiable curiosité pour la mécanique l'avait conduit à démonter nombre de moteurs et d'appareils qu'il récupérait, pour en reconstituer la

⁸⁰ Platon. (1997). *Ménon*, Gallimard, 80d.

⁸¹ Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. PUF, p.3.

⁸² « Créer, c'est donner une forme à son destin ». Voir Camus, A. (1942). *Le mythe de Sisyphe*. Gallimard, p.156.

structure, en comprendre les rouages et les subtilités, de manière à pouvoir les réparer. Un jour, alors qu'il avait compris ce qu'il fallait faire pour traiter la panne de l'une de ses machines, il s'aperçut qu'aucun des outils dont il disposait ne lui permettait de réaliser l'opération technique nécessaire. Alors, il inventa lui-même l'outil qui lui manquait ; cet épisode fut, de son propre aveu, celui qui lui permit de prendre conscience qu'il avait atteint le stade d'un progrès décisif dans son apprentissage, car il était désormais capable de se doter lui-même de nouveaux moyens.

A. Trois concepts proposés, issus de mes travaux de recherche

Le projet de me situer dans une philosophie de l'éducation qui interroge les processus inventifs rejoint donc un souci de mieux comprendre l'avènement d'une autonomie exprimée par l'acte créatif.

Le concept d'Harmonie circonstanciée

En travaillant sur le *kairos*, j'avais été amené à me demander comment expliquer et donc caractériser ce qui se réussissait en parvenant à se saisir de l'occasion. Cette dernière est suscitée par un ensemble de dispositions dont on perçoit qu'elles sont réunies selon une synchronicité qui les renforce et dont la convergence est significative pour celui qui est porté à en faire quelque chose. L'idée que cette synchronicité et cette convergence « heureuses » soient constitutives de ce que l'on peut reconnaître comme une occasion m'avait dans un premier temps porté à y voir une forme d'« harmonie ». Toutefois, le terme pouvait être connoté de manière problématique : cette harmonie traduisait-elle un finalisme caché, ce qui l'aurait rattachée à la perspective d'être « préétablie », avec la conséquence logique que le *kairos* ne ferait qu'actualiser une forme déjà incluse dans un ordre universel – l'originalité de cette convergence et le « mérite » de saisir une telle occasion se retrouvant ainsi fort relativisés. Je préfèrai alors parler d'« harmonie *circonstanciée* », dont le caractère ponctuel⁸³ n'affaiblissait pas la valeur mais l'installait dans la singularité d'un contexte. Par la suite, je me suis rendu compte que cette expression pouvait être intéressante pour traduire l'improvisation réussie, qui est telle parce qu'elle parvient à faire converger les données d'une situation telles qu'elles se présentent dans l'instant. On pouvait donc peut-être l'extrapoler à l'invention judicieuse,

⁸³ C'est-à-dire apparaissant à un certain point du temps.

comme ce vers quoi elle tend, parce qu'adaptée à une situation telle qu'elle se présente dans la configuration d'un moment. Ce concept conférant une chronicité et une contextualisation à l'harmonie permettait de la relativiser dans une perspective pédagogique : au fil d'un accompagnement, l'équilibre atteint dans la relation n'est pas définitif car il est soumis aux fluctuations des situations rencontrées, qui lui imposent de trouver comment se décliner au mieux, c'est-à-dire au fur et à mesure de ce qu'il est bon d'apporter à l'autre – on peut ainsi penser, par exemple, aux « huit rôles » pouvant être endossés par l'éducateur au long d'une telle relation d'après Yvon Saint-Arnaud⁸⁴. Ce concept d'harmonie circonstanciée a également été convoqué dans notre essai sur la phénoménologie de la présence (mémoire 2), laquelle se façonne selon des modes de nuance et doit s'inventer dans l'hétérogénéité des moments pour accompagner l'édification de l'autre.

Le concept de Confiance heuristique

En 2007, l'un des premiers cours suivis en master 2 médiation, stimula particulièrement ma réflexion. Il portait sur la confiance, et il était dispensé par Laurence Cornu, chargée de cours dans cette formation ; une typologie des différentes formes de confiance y fut développée et je me souviens avoir remarqué qu'il me semblait que l'on pouvait en ajouter encore une autre forme : la confiance comme prise au sérieux d'une hypothèse – prise au sérieux qui est précisément la condition pour voir où elle mène.

Pour découvrir, il faut en effet se disposer à la découverte, être prêt à rompre avec ce qui est établi – car l'est-il vraiment ? Cette disposition devait à mon sens comporter une *disponibilité*, comme un espace d'accueil d'une idée, d'une hypothèse, et aussi une certaine prise au sérieux, témoignée à travers une forme de confiance, susceptible de lui être accordée pour lui permettre de révéler ce qu'elle porte. Je l'ai nommée *confiance heuristique*, comprenant ce mot dans son acception large, c'est-à-dire « ce qui est de nature à favoriser l'invention et la trouvaille ».

J'ai ensuite songé que Cette forme de confiance n'offrirait pas seulement un intérêt épistémologique. Elle se manifeste aussi dans le « parcours de vie » de chacun, alors que nous cherchons le sens que nous voulons donner à notre existence. Elle correspond à un *consentement à essayer*, et sans être totale, elle initie un « pourquoi pas ? » décisif pour se mettre en chemin. Il arrive d'entendre certaines personnes dire, lorsque s'évoquent les

⁸⁴ Voir notamment Saint-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté. Compétences pour intervenir en Relations Humaines*. Gaëtan Morin.

itinéraires professionnels, qu'à l'origine elles n'auraient jamais imaginé exercer la profession qui est devenue la leur. Il a fallu dépasser leurs propres représentations, parfois erronées sur tel métier, les réticences d'un entourage familial qui pouvait se montrer sceptique sur leur capacité à l'exercer. Mais en accordant du crédit à la possibilité de découvrir quelque chose là où l'on ne s'y attend pas, la confiance heuristique devient ce qui nous permet d'explorer des possibles dans lesquels il n'est pas possible « d'en avoir le cœur net ». Devenu doctorant, ce projet constitua l'un de mes premiers articles publiés, dans la revue *Approches*⁸⁵, alors dirigée par Guy Samama.

Le concept de *Synthèse synesthésique*

Ma thèse de doctorat m'avait conduit à tenter d'analyser comment nous pouvions être amenés à prendre conscience d'une occasion lorsqu'elle se présente. Il m'avait semblé que ce qui s'opérait alors pouvait s'apparenter à une sorte de « synthèse » entre une attente interne, propre au sujet et plus ou moins consciente d'elle-même (par exemple, j'aimerais rencontrer une personne m'inspirant un sentiment d'amour véritable) et la rencontre d'une forme, par laquelle s'actualise l'attente (je « reconnais » alors en elle ce dont j'étais en quête). J'en étais venu à penser que cette synthèse supposait une certaine unification de perceptions sensorielles, d'idées (de représentations) et de ressentis (d'affects) : autant d'éléments d'une nature très différentes, mais qui le moment venu pouvaient se retrouver subsumés par la rencontre avec une forme. Et si cette synthèse, par laquelle vient s'unifier un sens éclaté en différentes modalités signifiantes était de l'ordre d'une « synesthésie » ?

Le concept m'intéressa au plus haut point, d'abord parce qu'il me semblait contribuer à rendre compte d'un processus au cœur de mes préoccupations, mais aussi, il faut le dire, parce qu'il s'agit d'un concept travaillé par la psychologie mais aussi par la phénoménologie. De quelle manière est-ce que « les sens communiquent entre eux en s'ouvrant à la structure de la chose⁸⁶ », se demande ainsi Merleau-Ponty, qui mobilise ce concept. D'une manière générale, la synesthésie renvoie en effet à un phénomène neurologique, par lequel on perçoit un objet sous plusieurs dimensions sensorielles – et dont l'exploitation est notamment poétique : le fameux poème *Voyelles* de Rimbaud⁸⁷, avec ses « A noir, E blanc, I rouge, U vert, O bleu » où la sonorité est perçue comme couleur. Or, pour reprendre la formule de Zilberberg, « la

⁸⁵ Nal, E. (2012). La confiance, entre engagement et incertitude. *Approches*, 151, 83-100.

⁸⁶ Merleau-Ponty, M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Gallimard, p.265.

⁸⁷ Rimbaud, A. (2020). *Poèmes*. Magnard, p.53-54.

synesthésie, indépendamment de sa prise en charge par la psychologie expérimentale ou non, est justiciable des catégories que la sémiotique reconnaît comme étayant et dirigeant l'émergence du sens en discours⁸⁸». Au-delà d'une disposition neurologique rare (“*not just a rare neurological disposition*”), des anthropologues tels que David Howes la présentent comme le propre d'une forme d'expression (“*the stuff of a cultural expression*”)⁸⁹; et Sarah Pink, dans son développement d'une approche « multisensorielle⁹⁰», reconnaît à la synesthésie un rôle dans la constitution d'une connaissance. Une littérature interdisciplinaire s'intéresse donc à la synesthésie – ce qui est en soi intéressant pour la philosophie de l'éducation, elle-même située dans le carrefour disciplinaire des sciences de l'éducation et de la formation. Cela étant dit, comment la synesthésie peut-elle unifier les parcelles de sens qu'elle collecte, dans les nuances du discours, les silences, les attitudes, les tonalités, le non-verbal ? Je fis l'hypothèse que ce pourrait être le rôle de ce que Cassirer nomme le « sentiment » : « au principe de tous les sens », écrit-il, « il y a le sentiment, qui offre déjà entre les sensations les plus disparates un lien si intime, si fort et si ineffable que de cette liaison naissent les phénomènes les plus singuliers⁹¹». Après avoir exploré la possibilité qu'il y ait une forme de synesthésie à l'œuvre dans la façon de moduler une posture de chercheur en terrain sensible⁹², je suis parvenu à la conviction qu'une synesthésie était aussi à l'œuvre dans la perception d'une présence, comme j'ai tenté de le montrer dans le mémoire 2. Elle s'exprime sans détour sous la plume de Balzac dans *Le lys dans la vallée*, lorsque Félix de Vendenesse perçoit la présence maternante d'Henriette de Mortsau, à travers « ce parfum de femme qui brilla dans [son] âme⁹³ » ; mais plus encore, je pense que c'est elle qui rend possible une perception et surtout une appréciation globale du phénomène de la présence, telle qu'elle inspire plus d'une gratitude pour *avoir su être présent*.

Ces trois concepts peuvent, me semble-t-il, être assez représentatifs tant des perspectives de mon travail de recherche que du sens que je souhaite lui donner, puisqu'ils constituent des matériaux qui m'aident à progresser dans les deux grandes orientations que j'ai définies et que je vais à présent développer.

⁸⁸ Zilberberg, C. (2007). Synesthésie et profondeur. Dans Hébert, L., & Rioux, F. (dir.), *Le plaisir des sens : euphories et dysphories des signes*. Presses de l'Université Laval, 221-241, p.222.

⁸⁹ Howes, D. (2009). *The sixth sense reader*. Berg, p.27.

⁹⁰ Pink S. (2009). *Doing sensory ethnography*, Sage,

⁹¹ Cassirer E. (1988). *La philosophie des formes symboliques III*. Minuit, p.46, cité par Zilberberg, *Op. cit.*, p.227.

⁹² Nal, E. (2015). Éléments de réflexion pour une éthique de la relation et une approche synesthésique des terrains sensibles. *Spécificités*, 8, 4-9. <https://doi.org/10.3917/spec.008.0004>

⁹³ Balzac, H. (1965). *Le Lys dans la vallée*. Gallimard, p.35.

B. Ouvrir une réflexion philosophique contemporaine sur les intelligences

L'enseignant comme l'enseignant-chercheur sont souvent amenés, dira-t-on, à transmettre des connaissances et à tenter d'en évaluer ce qui en est acquis de leur public étudiant. S'il est bien entendu nécessaire de vérifier que certains rudiments, autrement appelés des « fondamentaux disciplinaires » sont suffisamment connus et compris pour alimenter la réflexion, je crois que rien n'est plus stimulant, pour l'enseignant comme pour l'élève, que de voir ces ressources mises au profit d'un travail de l'esprit, lorsqu'elles deviennent comme ce « lieu où l'on peut se tenir ferme » (« ποῦ στῶ »), ce point d'appui à partir duquel on peut « parvenir à ébranler la Terre » (« κινῶ τήν γῆν »)⁹⁴. Assez spontanément, pour ne pas dire assez intuitivement, « on » parlera d'« intelligence » pour caractériser l'habileté intellectuelle à utiliser ce qu'on sait. Je crois que l'enseignant et le philosophe ont tous deux matière à s'y intéresser, d'autant plus lorsqu'ils se confondent, car il me semble que la meilleure contribution à l'autonomie de pensée d'un élève est d'en stimuler ce que Giambattista Vico appelait l'*ingenium*, « cette étrange faculté de l'esprit humain qui est de relier (...) pour comprendre c'est-à-dire pour faire⁹⁵ ». La première orientation de mon projet de recherche touche donc à cet *ingenium*, à partir des travaux de Vico.

Dans le *De antiquissima Italorum sapientia* (1710), Giambattista Vico s'interroge sur le pouvoir humain de connaître et d'inventer pour tenter d'en déterminer l'amplitude et les limites. Il fonde sa réflexion sur la centralité de Dieu comme « facteur » universel, c'est-à-dire comme celui qui est à l'origine de toute chose. Ce fondement, que l'on retrouve chez d'autres penseurs (comme Descartes, par exemple) et qui fait de Dieu la clé de la stabilité du monde, n'est pas nécessairement inspiré par la foi : c'est ce que l'on peut appeler un préalable épistémologique. Il permet de postuler qu'il y a une forme de rationalité à l'œuvre dans ce qu'est le monde, donc que ce monde est susceptible d'être compris – au moins jusqu'à un certain point – et d'inspirer une connaissance de ce qu'il est et de ce que nous sommes, même s'il n'y a guère que l'esprit divin qui puisse prétendre la circonscrire entièrement. Ce postulat est déterminant car il permet de s'extraire du scepticisme (qui considère vain l'espoir de parvenir à une connaissance fondée en vérité) et parce qu'il conditionne toute recherche sur les ressources cognitives grâce

⁹⁴ Nous faisons bien entendu référence à la célèbre sentence d'Archimède : « Δός μοί που στῶ, και κινῶ τήν γῆν », c'est-à-dire « Donne-moi où je puisse me tenir ferme, et j'ébranlerai la Terre ». Voir Ver Eecke Paul. (1955). Note sur une interprétation erronée d'une sentence d'Archimède. *L'antiquité classique*, 24/1, 132-133.

⁹⁵ Voir Vico, G. (1981). *Vie de Giambattista Vico écrite par lui-même, suivie de Lettres et de la méthode des études de notre temps*. Grasset, p.128-136.

auxquelles l'humain peut espérer parvenir à cette connaissance. Pour qui veut étudier « l'intelligence » humaine, comme pouvoir de relier et d'inventer, il faut commencer par présupposer que l'homme dispose de moyens adéquats pour interpréter le monde dans lequel il évolue. C'est pourquoi, dans un deuxième temps, Vico définit la science, de manière à exprimer le défi qu'elle représente pour l'esprit humain ; elle désigne, écrit-il, « la connaissance du genre ou de la manière dont la chose se fait⁹⁶ ». Pour espérer connaître une chose, un phénomène, une idée, il faut être capable de la reconstituer : connaître quelque chose suppose d'être capable d'en expliquer le processus de création.

L'intelligence procède d'abord de manière inductive, nous dit Vico : l'homme part des signes visibles pour essayer de remonter aux principes explicatifs de ce qu'il a perçu. Il faut donc distinguer la simple conscience que l'on a d'une chose (j'ai pris conscience de l'éclair, par exemple) de la connaissance que l'on peut former à partir d'elle (j'ai découvert les facteurs à l'œuvre dans un éclair et j'en ai donc reconstitué le phénomène). Avoir conscience, ce n'est pas avoir compris : ce qui est décisif pour passer de la conscience d'une chose et sa connaissance, c'est le travail de l'intelligence.

Il me semble que la philosophie de l'éducation doit tenter de prendre en charge, à sa manière, cette question qui n'est pas seulement essentielle d'un point de vue anthropologique et épistémologique, mais aussi didactique : *Comment l'esprit travaille-t-il ?* Pour Vico, le défi consiste à parvenir à décomposer et à recomposer car c'est ainsi que l'on s'assure de connaître. L'intelligence doit chercher à agir comme un démiurge, « mais à la hauteur de ses possibilités » : « pour pouvoir connaître, l'homme est obligé d'inventer, de créer un univers parallèle à celui, réel, qu'il ne peut pénétrer⁹⁷ ». Ce qu'il va ainsi créer, c'est un langage conceptuel, mathématique et des modélisations en phase avec le monde qui l'entoure et à partir desquels il va tenter de traduire le réel pour le comprendre. Il saura qu'il y est parvenu lorsqu'il aura été capable de reproduire expérimentalement un phénomène qui se produit dans la nature, ou que le modèle théorique qu'il a conçu permet de prévoir ce qui va se passer.

Quand l'homme commence à faire face au monde, tout est inattendu pour lui – le « nouveau-venu », cher à Hannah Arendt, n'a bien sûr aucun de ces « allant de soi » cultivés par l'adulte. Il est nouveau dans un monde qui a commencé bien avant lui et il n'est pas à l'origine des lois qui régissent la nature ; quant à ses semblables, ils développent eux-mêmes des chemins de

⁹⁶ Vico, G. (1993). *De l'antique sagesse de l'Italie*. Flammarion, p.72.

⁹⁷ Luglio, D. (1997). *Mare antiquissimum*. La réponse de G. B. Vico à la Querelle des Anciens et des Modernes. *Babel*, 2, 45-55, p.51. URL : <http://journals.openedition.org/babel/2676>

pensée et des stratégies qui ne lui sont pas toujours intelligibles, parce que dissimulés avec l'intention de le tromper et/ou procédant d'une rationalité différente de la sienne. Pourtant, il peut espérer éclairer l'étrangeté qui l'entoure grâce à l'*ingenium*, que Vico décrit encore comme « la faculté d'amener à l'unité ce qui est séparé et divers », « de saisir les relations des choses » et de « voir ce qui est convenable, décent, beau ou honteux⁹⁸ ». Le terme latin *ingenium* englobe l'intelligence et le génie ; il apparaît ici comme une capacité analytique à opérer des synthèses, autrement dit à relier un faisceau d'éléments, à retrouver les liens interactionnels qui les structure et donc à reconstituer le système qu'ils forment entre eux. Cette aptitude est par exemple celle du scientifique, de l'enquêteur ou de l'analyste de renseignements, qui entreprennent de découvrir la trame qui relie leurs données pour en révéler le sens et elle suppose, explique Vico, de faire la synthèse de l'observation et du jugement.

Pour faire face à l'inattendu, Vico livre une leçon de prudence. Nous avons conçu des modèles interprétatifs du réel (par exemple, les mathématiques pour restituer les lois de la nature). Mais nous aurions tort de considérer ces artifices de pensée comme universels, c'est-à-dire capables de décoder – ou d'encoder – tout le réel. Ce serait d'une part nous abuser nous-mêmes quant à la valeur et au champ d'application de nos modèles qui sont toujours sujets à relativisation, et d'autre part courir le risque de se laisser enfermer dans les limites de ces modèles.

L'intelligence peut donc se concevoir comme la faculté de découvrir des liens de sens, que ces liens de sens soient existants mais cachés – il s'agit dans ce cas de *reconstituer* les interactions à l'œuvre dans un système existant (ce système pouvant être un système naturel ou un système de pensée), ou que ces liens de sens soient inédits – et cela se traduit alors par des initiatives définissant des réponses inédites, en adéquation avec un contexte (ce qu'on pourrait appeler improviser avec à-propos). L'originalité de l'œuvre de Vico me fut stimulante à plus d'un titre et je crois que ses travaux sur l'intelligence méritent d'être mentionnés et approfondis. Ils laissent cependant en suspens une question qui me semble assez majeure – à nouveau pour l'enseignant et le philosophe : qu'est-ce qui va guider notre faculté de relier pour l'amener à établir des liens de sens pertinents ? C'est là le mystère du cheminement de la découverte, préoccupation qui fut longtemps celle du philosophe, mais pas nécessairement de l'éducateur, et c'est pourquoi j'aimerais en faire celle du philosophe de l'éducation.

Une certaine postérité rapporte les cas d'un certain nombre de ces liens de sens qui semblent soudain s'imposer d'eux-mêmes, sorte d'évidence qui font irruption dans l'esprit, nous

⁹⁸ Vico, G. (1993). *De l'antique sagesse de l'Italie*. Flammarion, p.121.

surprenant nous-mêmes ; qu'il s'agisse du « mathématicien irlandais William Rowan Hamilton [qui] eut la révélation soudaine de la notion de quaternions (nombres réels et complexes) en se promenant avec sa femme en 1843 » ou du « chimiste allemand Friedrich August Kekulé qui rêva en 1890 de la forme exacte du noyau de benzène⁹⁹ ». Le sentiment d'une mise en lumière soudaine de cette liaison pourrait néanmoins être trompeur : sa constitution dans l'esprit (selon une gestation qui ne nous est pas si transparente) ne coïncide pas nécessairement avec sa venue à la conscience dans l'instant du « *eurêka !* ». Lorsque Sherlock Holmes décrit la méthode et le travail de son esprit qui lui ont permis de parvenir à des conclusions aussi spectaculaires qu'avérées, son interlocuteur a bien souvent tendance à en relativiser le processus :

M. Jabez Wilson eut un rire gras.

Eh bien, c'est formidable ! Au début j'ai cru que vous étiez un as, mais je m'aperçois que ce n'était pas si malin, au fond !

Je commence à me demander, Watson, dit Holmes, si je n'ai pas commis une grave erreur en m'expliquant¹⁰⁰.

Malgré cela, personne ne parvient à l'égaliser dans l'art de remonter du signe (qui n'est d'ailleurs pas tel pour tous) vers le sens. L'explication ne suffit pas non plus à Watson, lequel désespère d'autant plus de parvenir à réussir un tel cheminement qu'il a le sentiment, en entendant les explications de son illustre ami, d'avoir bien compris et d'y parvenir la prochaine fois. Pourquoi ? J'y vois encore une question pour le philosophe de l'éducation. Y a-t-il quelque chose de transmissible dans l'œuvre d'une intelligence ? Que peut-on en acquérir, et, le cas échéant, comment ? Le projet qui m'anime me conduit à faire porter ma recherche sur l'intelligence-*ingenium* à deux niveaux pour commencer :

- Le premier a été entamé il y a trois ans, avec des étudiantes orthophonistes de 5^{ème} année, dans le cadre de leur mémoire de fin d'études. Pour avoir souvent entendu de jeunes élèves dire « *C'est normal que X ait des meilleures notes que moi, elle est plus intelligente !* » ou encore « *Je ne suis pas assez intelligent pour comprendre* ». L'enfant a tendance à employer le terme d'« intelligence » assez facilement. Mais que recouvre-t-elle pour lui ? Un principe quantitatif ou qualitatif ? Une sorte de capital inné et fixe, ou bien une ressource polymorphe et évolutive ? Au-delà de ces questions, qui ont alimenté des recherches de terrain dans des écoles et conduit à sonder quelques dizaines d'élèves, nous nous sommes posé cette question : la représentation en amont de

⁹⁹ Voir Réty, G. (2019). Plaidoyer pour l'intuition en gestion de crise. *Les cahiers de la RDN – Regards du CHEM 2019*, 297-315.

¹⁰⁰ Doyle, C. (1972). La Ligue des rouquins. Dans *Les aventures de Sherlock Holmes*, Éditions de Crémille, 36-61, p.39.

l'intelligence par le sujet amené à l'utiliser peut-elle l'influencer dans sa motivation comme dans sa performance au moment de la mobiliser ? L'étude entamée travaille également sur un comparatif entre les résultats collectés chez les élèves sans difficulté spécifique identifiée et ceux d'élèves atteints de troubles dys pour tenter de comprendre si ces situations jouent aussi un rôle sur leur perception de leur intelligence. Cette étude doit nous aider à trouver comment parler de l'intelligence aux enfants pour voir si une représentation plus précise et aux perspectives plus ouvertes peut contribuer à leur donner une certaine confiance au moment d'oser ces mises en lien qui nécessitent « le courage des commencements » pour reprendre une expression de Meirieu.

- Le deuxième niveau de recherche porte sur l'esprit d'à-propos et l'humour. Ils manifestent à mes yeux une intelligence situationnelle et un art combinatoire, dont se reconnaît le talent. Or, qu'est-ce qui peut s'en apprendre ? De quelles opérations mentales, de quelles dispositions intellectuelles et émotionnelles ceux qui parviennent à en faire preuve ont-ils conscience ? Je crois qu'il est possible de porter un regard de philosophe de l'éducation sur ces formes d'art en essayant de porter sur elles un regard phénoménologique. Le prochain chapitre me permettra d'exposerai pourquoi je souhaite positionner mon travail de philosophe de l'éducation selon un angle phénoménologique et comment j'entends ce dernier. Il y a dans le trait d'esprit quelque chose d'inspiré et d'inspirant, qui peut aussi faire école, et dont la genèse m'intéresse ; j'ai souvenir de témoignages d'éducateurs spécialisés qui ont été – littéralement – sauvés par une parole qui les a surpris eux-mêmes, prononcée dans une situation où la violence était prête à se déchaîner contre eux. Ils ne savaient pas d'où elle venait, mais s'imposait à eux, et ils s'étonnaient du naturel avec lequel ils avaient été capables de la prononcer, comme si leur intelligence était allée plus vite que la conscience qu'ils avaient d'eux-mêmes et des choses. J'aimerais donc essayer regarder cette manifestation de l'intelligence au prisme d'un regard phénoménologique.

C. Que signifie avoir une idée ? La créativité et ce qui peut la favoriser

D'autre part, nous devons condenser toutes les singularités, précipiter toutes les circonstances, les points de fusion, de congélation, de condensation dans une sublime occasion, Kairos, qui fait éclater la solution comme quelque chose de brusque, de brutal et de révolutionnaire. C'est encore cela, avoir une Idée¹⁰¹.

Entre 2012 et 2014, comme j'y fis précédemment allusion, je me vis – et avec quel bonheur ! – confier un cours de philosophie moderne en L2 à Tours, par le département de philosophie. Il était d'un volume conséquent : une partie CM et une partie TD, pour un total de 48h équivalent TD et je le fis donc porter sur l'empirisme britannique à travers ses grandes figures. Ce fut ainsi l'occasion d'approfondir plus particulièrement, la théorie des idées chez Locke, dont les distinctions me furent inspirantes. Au livre II de *l'Essai sur l'entendement humain*, il introduit une distinction entre ce qu'il nomme les *idées simples* et les *idées complexes*. Les premières s'assimilent à des représentations dérivées de la sensation (la perception) ou de la réflexion (selon un mouvement qu'on pourrait assimiler à une prise de conscience). Les secondes requièrent une opération de l'entendement qui va travailler à partir des idées simples selon trois types de procédés : la synthèse (réduction de plusieurs idées simples à une seule), l'association (combinaison de plusieurs idées simples) et l'abstraction (la distinction d'une idée parmi un ensemble d'autres, qui fonde la possibilité de créer un concept). Il résulte de ce processus trois types d'idées complexes : ce qu'il appelle les *modes* (par exemple l'infini, l'éternité), les *substances* (par exemple l'homme comme substrat, support de différentes qualités) et les *relations* (« Quand l'esprit considère une chose de manière à la “mener” à une autre, à la poser à ses côtés, à porter ses regards de l'une à l'autre, c'est une relation ou un rapport¹⁰² »).

C'est ce dernier cas de figure qui m'a initié un questionnement au long cours. Comment l'esprit en vient-il à relier une chose à une autre, à *apercevoir* une liaison féconde ? Comment est-il porté à imaginer ce lien pertinent qui fait l'invention ? Comment vient ce qu'on pourrait appeler « l'idée de relier opportunément des idées particulières entre elles » pour parvenir à la trouvaille, à l'astuce, voire à l'invention de génie ?

Le problème est que la question a été et est toujours de nature à exacerber des conceptions assez radicales et exclusives – métaphysiques et matérialistes pour ne pas les nommer. Ainsi, en empiriste digne de ce nom, Locke affirme au livre IV que toute connaissance ne s'établit que

¹⁰¹ Deleuze, G. (1993). *Différence et répétition*. PUF, p.250

¹⁰² Locke, J. (2001). *Essai sur l'entendement humain. Livres I et II*. Vrin, II, 25, §1, p.497.

dans la limite des idées simples que l'on a (donc dans la limite d'un certain « matériau » perceptif ou sensible), et seulement selon une relation de convenance ou de disconvenance¹⁰³. Mais la philosophie de la connaissance n'est pas la seule à se demander comment vient l'idée ; c'est aussi l'objet d'une philosophie de l'art, comme celle de Federico Zuccari, qui publie en 1607 l'*Idea de'sculti, pittori e architetti*, ouvrage dans lequel il développe une conception de l'idée à partir de ce qu'il nomme le « *Disegno interno* » (Dessin intérieur, comme forme spirituelle conçue par l'artiste) et dont Erwin Panofsky livre un exposé très clair, donnant même le sentiment qu'il s'adresse à Locke :

Zuccari n'ignore assurément pas que l'homme est un être corporel, que par conséquent il est voué à une connaissance provenant des sens, donc qu'il ne peut former ses représentations intérieures que sur la base de l'expérience sensible. Mais il s'est efforcé, pour prévenir les objections que risquait de soulever le problème des rapports entre la connaissance sensible et la connaissance intelligible, de garantir à l'« Idée » une priorité génétique et systématique sur les impressions des sens. Ce n'est pas la perception sensible qui est à l'origine de la formation des Idées ; c'est au contraire celle-ci qui (par l'intermédiaire de l'imagination) met en mouvement la perception sensible ; les sens ne sont en quelque sorte convoqués que pour éclairer et pour animer les représentations intérieures ; voici en tout cas ce qu'il répond à l'affirmation selon laquelle la représentation intellectuelle et idéale, qui pourtant communique à l'esprit la lumière initiale et le premier mouvement, ne peut pas opérer néanmoins par ses propres forces, l'intellect ne connaissant généralement que par l'intermédiaire des sens¹⁰⁴.

Il me semble que ce débat rejoint ce que j'ai déjà remarqué à propos des enquêtes de Sherlock Holmes. Les éléments sensibles (autrement dit, les indices) sont indispensables pour lui permettre de parvenir à la solution du mystère (nous dirions à l'idée qui établit la relation pertinente entre les faits et les explique), ce qui accrédite l'exposé de Locke. Cependant, Watson qui l'accompagne et découvre progressivement ces mêmes éléments imagine à partir d'eux des relations qui s'avèrent erronées ; ce qui souligne qu'il faut quelque chose de plus que les seuls éléments sensibles pour parvenir à leur mise en relation efficace. Nous en revenons donc inmanquablement au travail de l'entendement et à ce qui le guide. L'hypothèse d'ordre métaphysique de Zuccari demeure posée : et si c'était l'intuition préalable de la solution qui inspirait à l'enquêteur de génie où chercher et à quels éléments signifiants se montrer attentif ? Un peu à la manière du célèbre aphorisme pascalien – « Tu ne me chercherais pas si tu ne me possédais¹⁰⁵ » – certes formulé dans un tout autre contexte.

¹⁰³ Locke, J. (2006). *Essai sur l'entendement humain. Livres III et IV*. Vrin, IV, 3, §1, p.291.

¹⁰⁴ Panofski, E. (1989). *Idea. Contribution à l'histoire du concept de l'ancienne théorie de l'art*. Gallimard, p.111-112.

¹⁰⁵ Pascal, B. (1961). *Pensées et Opuscules*. Hachette, Section VII, § 555, p.578.

Qu'est-ce alors que ce que l'on a coutume d'appeler *l'inspiration* ? Est-il possible, et à quel point, d'en reconstituer les voies ? Une chose semble relativement établie à ce propos : ce que j'appelle ici « l'idée », entendue comme mise en relation féconde de données présentes à l'esprit (qu'elle traduise une création-invention ou une résolution-reconstitution) est d'un avènement qui se prépare, quand bien même sa venue – quand elle a lieu – relève d'une énigme. Socrate l'attend tel un veilleur à Potidée¹⁰⁶, Nietzsche déplore qu'une certaine modernité néglige l'ascèse comme travail par lequel l'esprit se dispose à accueillir l'idée, dont le mystère confine au sacré :

Autrefois, on voyait à l'attitude de chacun qu'il voulait se mettre à penser – c'était là une chose exceptionnelle ! –, qu'il voulait devenir plus sage et se préparait à une idée : on contractait le visage comme pour une prière et l'on s'arrêtait de marcher ; on se tenait même immobile pendant des heures dans la rue, lorsque la pensée « venait »¹⁰⁷.

Peut-être faut-il encore y voir l'influence d'un sujet de thèse qui ne nous quitte jamais vraiment, mais il me semble retrouver ici quelque chose du rapport à l'occasion : la forme n'en est pas (toujours) anticipée et elle suppose une capacité à accueillir de l'inédit qui nous surprend nous-même, comme une altérité radicale (car elle fait irruption dans ma conscience) et étonnement familière (elle m'est évocatrice une fois parue, c'est d'ailleurs ce qui me fait la retenir). Mes travaux de recherche m'ont déjà permis d'observer plusieurs sources à l'œuvre dans le processus inventif, c'est-à-dire plusieurs origines à l'inspiration pouvant mener à l'idée, ainsi que l'illustration ci-dessous peut le montrer :

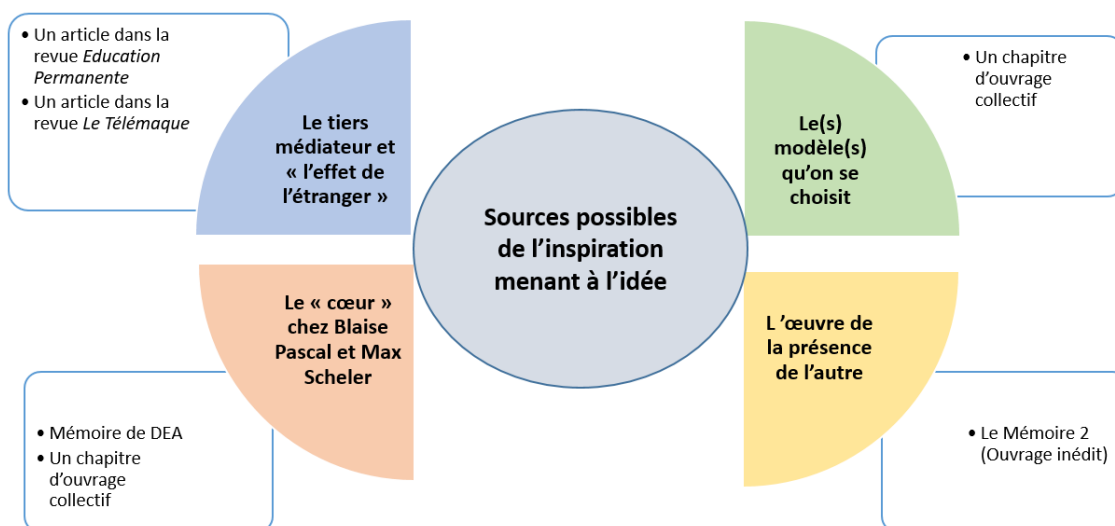


Figure 9. Sources inspirantes de l'idée d'après les recherches menées jusqu'à présent.

¹⁰⁶ « Un matin, on l'aperçut debout, méditant sur quelque chose. Ne trouvant pas ce qu'il cherchait, il ne s'en alla pas, mais continua de réfléchir dans la même posture (...) Il continua de se tenir debout jusqu'au lever du soleil. Alors, après avoir fait sa prière au soleil, il se retira ». Voir Platon (2016). *Le Banquet*. GF-Flammarion, 220 c-d. On notera la même référence à la prière dans le texte de Platon et celui de Nietzsche, cité ci-dessous.

¹⁰⁷ Nietzsche, F. (1901). *Le gai savoir*. Société du Mercure de France, Livre I, § 6, p.45.

L'ensemble de ces travaux me paraît constituer un fondement intéressant et à exploiter pour développer une recherche globale sur ce qui rend propice l'inspiration. Il me semble que la question mérite réellement qu'on s'y arrête, parce qu'elle est à l'intersection de la philosophie et de l'éducation. Le savoir confère une liberté, une émancipation dès lors qu'il devient appropriation. Dans le « Discours des trois métamorphoses », un passage d'*Ainsi parlait Zoroastre* que j'apprécie beaucoup et auquel je me réfère souvent en cours, Nietzsche surprend une fois de plus le lecteur contemporain en exposant que la forme ultime que prend l'esprit, après être passé par le stade du « chameau » qui éprouve ses forces et teste ses limites, puis après avoir dépassé le stade du « lion » qui recherche sa contradiction pour s'y mesurer, c'est celle de ... l'enfant, qui « danse et qui joue » : c'est l'appropriation qu'il s'est fait de son corps et de son environnement qui lui ouvrent la possibilité de « jouer » avec, ce qui lui ouvre les voies de l'improvisation créative. L'inspiration, c'est ce qui féconderait le savoir pour lui donner cette « façon » par laquelle s'exprime la liberté d'un sujet. J'esquisse ici la présentation des trois premières pistes, explicitées dans des publications dont les références suivent.

- Dans l'espace des médiations, l'intervention du tiers peut être (elle en a en tout cas la vocation) facilitatrice d'une autre manière de se rapporter à l'autre et à soi-même, par ce que l'on appelle « l'effet de l'étranger¹⁰⁸ ». Parvenir au sens par le détour de l'autre est le paradoxe que soulève une anthropologie du tiers. En médiation, je le compare assez volontiers, de manière imagée, à la « relation de Chasles », où le vecteur AC est égal à la somme des vecteurs AB et BC. D'une manière générale, c'est un *modus vivendi* qui s'invente en médiation, grâce au détour par le tiers autour duquel s'organise un processus exploratoire et réflexif, à travers une forme d'éthique de la discussion, qui parfois aide à modifier un regard sur soi et l'autre, qui par la force des habitudes, peine à se renouveler, et, de là, à trouver comment sortir de certains labyrinthes relationnels.
- L'autre peut encore être un révélateur de ce que je cherche pour moi – sans même parfois qu'il le soupçonne. Par ce qu'il donne à voir, par sa manière très personnelle d'incarner des valeurs qu'il représente, il peut éveiller des velléités de lui ressembler. C'est là l'un des axes de l'œuvre de Max Scheler qui m'a intéressé d'une manière assez précoce, dès mon mémoire de DEA qui portait sur le rôle du modèle dans l'édification de soi. Lorsque j'observe un ou une professionnelle dont j'admire la pratique et la posture, ce que je vois de cette personne peut ainsi me faire signe – un signe qui n'est tel que pour

¹⁰⁸ Voir Cornu, L. et Nal, E. (2011). Qu'est-ce qu'un tiers ? Quelques éléments pour une anthropologie philosophique du tiers. *Éducation Permanente*, 189/4, 11-21 ; Nal, E. (2012). L'étranger – l'être, la figure, le symbole : un messager du sens ? *Le Télémaque*, 41, 103-114.

moi, que tout autre que moi ne percevrait pas nécessairement comme tel – et par lequel je me rencontre moi-même : *voici ce que j'aimerais devenir !* Se donner un modèle n'est donc pas nécessairement un assujettissement ou une manière d'abdiquer la recherche de son propre style. Ce peut même être, en fonction de la manière dont s'élit le modèle, une manière d'assumer la recherche de son propre style¹⁰⁹, car il y a l'empreinte d'une subjectivité dans certains choix de modèles.

- L'inspiration peut aussi survenir d'une autre instance que la perception ou la raison. J'avais été intrigué de longue date par un passage de *La profession de foi du vicaire savoyard* :

Mon dessein n'est pas d'entrer ici dans des discussions métaphysiques qui passent ma portée et la vôtre, et qui, dans le fond, ne mènent à rien. Je vous ai déjà dit que je ne voulais pas philosopher avec vous, mais vous aider à consulter votre cœur. Quand tous les philosophes du monde prouveraient que j'ai tort, si vous sentez que j'ai raison, je n'en veux pas davantage¹¹⁰.

Bien que le style et la formule soient quelque peu incantatoires, le propos de Rousseau peut être ici extrapolé : il arrive que l'on sente une chose plus qu'on ne la « comprenne » intellectuellement, dans une dimension affective qui est, comme le dit Pascal, d'un « autre ordre ». Au fil de mes lectures, je remarquai ainsi que Blaise Pascal et Max Scheler avaient un intérêt commun pour « le cœur¹¹¹ ». Le premier nommé le considérait comme le réceptacle de vérités de foi, inspirées par la Grâce ; le second nommé le conçoit comme l'organe d'une affectivité qui nous révèle à nous-mêmes (ce que je suis porté à aimer me parle de moi) et esquisse à mon avis une auto-affection que l'on retrouvera particulièrement développée chez Michel Henry. Un certain recul me permet de dire aujourd'hui que ce furent ces développements de Max Scheler sur le rôle de la perception affective dans le devenir soi qui m'amènèrent progressivement à m'aventurer dans le champ de la phénoménologie.

¹⁰⁹ Voir Nal, E. (2019). Le modèle comme support axiologique et ses enjeux d'éducation. In Barraut, J.-M. et Riondet, X. *Les valeurs en éducation*. PUN, 107-121.

¹¹⁰ Rousseau, J.-J. (1966). *Émile ou de l'éducation*, livre quatrième, *La profession de foi du Vicaire savoyard*, GF-Flammarion, p. 375-378.

¹¹¹ Voir Nal, E. (2018). *Philosophari deinde intervenire* : Comment la philosophie peut-elle contribuer à façonner une action socio-éducative ? In Nal, E. et Gavens, N., *Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire : Pour former et se former à l'enseignement et aux interventions socio-éducatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 37-48.

Ces trois premières pistes furent propédeutiques au travail de recherche effectué dans le mémoire 2, intitulé *Façonner sa présence : Apparaître, Demeurer, Disparaître. Regard phénoménologique sur l'« être avec » qui aide l'autre à grandir.*

Il se fonde sur un constat : des témoignages de gratitude portent régulièrement sur la qualité de la présence de certaines personnes, dans des contextes d'accompagnement socio-éducatif. Cependant, une présence s'avère particulièrement difficile à circonscrire : elle n'est pas réductible au caractère de ce qui est là, *hic et nunc*. Elle ne se réduit pas non plus à des actes, ni à des paroles, même s'ils nécessitent une forme de présence. Pour reprendre la formule de Rousseau, nous « sentons » bien qu'il y a plus dans la présence que ce qu'on peut en objectiver directement. Que recouvre donc la présence chez ceux qui la louent au titre d'un « savoir-être », au moment de remercier telle personne « d'avoir su être présente » – souvent au terme d'un chemin commun ? Dans le temps partagé avec un professeur, un mentor, un maître et d'une manière générale avec un éducateur, je crois que quelque chose (se) passe qui relève de l'*être* et qui expliquerait que l'on puisse s'édifier par l'expérience vécue de certaines présences.

J'entreprends donc de comprendre de quelle manière certaines présences manifestent la qualité d'aider l'autre à aller plus loin, à s'édifier, et plus encore à s'aventurer dans une invention de soi-même, comme vers ce « possible qui ne peut advenir qu'à soi », en le disant avec une expression de Max Scheler.

Pour tenter d'éclairer ces questions, la réflexion dans le mémoire 2 prend le parti d'aborder la présence comme un *phénomène*, c'est-à-dire comme une manifestation d'un être qui se déploie dans le temps. Être auprès de l'autre, être avec lui ou avec elle, c'est d'abord une *donation* : je donne de moi et je donne à voir de ce que je suis, au fur et à mesure que je découvre comment décliner ma présence de manière opportune. La deuxième idée, découlant de cette approche phénoménologique, est que l'humain peut façonner sa phénoménalité : je ne suis pas juste la manifestation d'un être unique, je peux aussi faire en sorte d'apprendre à me manifester dans d'autres formes d'être : l'être du parent, de l'éducateur, de l'enseignant, du mentor.

Le choix d'une approche phénoménologique résulte d'un choix méthodologique explicité dans le mémoire 2 ; comme il en est du phénomène, l'expérience de la présence recouvre trois moments complémentaires et cependant décisifs chacun à leur manière : celui de la première mise en présence, de l'apparition, celui d'une durée dans laquelle elle se déploie, celui où elle s'éclipse pour laisser place à l'autre et à d'autres choses. Je propose donc d'aborder la présence selon ces trois moments, pour tenter de comprendre dans quelle mesure nous pourrions façonner

notre « être avec autrui », dans la perspective d'inspirer des éléments d'une posture éducative ou accompagnante. La troisième idée que je tente d'y développer est que l'art de savoir se faire présent repose sur une intention éthique, mais aussi sur la recherche d'un équilibre adaptatif constant, que j'apparente à un esthétisme.

En m'essayant à réfléchir sur la présence, si peu saisissable et pourtant si vive, en proposant de la considérer comme un phénomène décisif dans l'inspiration, qui se manifeste par la médiation d'une incarnation¹¹² et d'un style, qui reflète une intention éthique et un esthétisme se déployant selon trois temporalités, j'ai le sentiment d'avoir comme franchi une étape nouvelle dans mon parcours de chercheur. Ce travail fut l'occasion d'avancer sur le chemin d'une proposition à laquelle je songeais depuis longtemps et de la concrétiser, de tenter de porter un regard phénoménologique sur une question que d'aucuns pourraient voir relever d'une ontologie ; ce fut, par ailleurs, une occasion de réfléchir à la façon de nourrir une réflexion philosophique par une forme de recueil, associé à la méthode phénoménologique.

Alors que s'annonce la fin de cette démarche réflexive, il me semble que je suis à présent en mesure de dresser un portrait plus précis du profil de chercheur vers lequel je me projette désormais, tant pour ce qui concerne le regard que je porte sur le philosophe de l'éducation, que sur la question délicate de la méthodologie de recherche qui peut guider sa réflexion, et sur le sens que je reconnais à l'accompagnement à la recherche, ou, si l'on préfère, à la direction de recherches.

¹¹² J'entends le terme selon le sens qu'en développe Michel Henry.

Chapitre 6

Projections vers cet enseignant-chercheur qu'il me reste encore à devenir : une certaine idée de la philosophie de l'éducation.

Ce que veut dire pour moi être un philosophe de l'éducation : spécificités d'un profil à l'interface des 70^{ème} et 17^{ème} sections CNU.

En faisant mention et en explicitant dès le deuxième chapitre la métaphore de *l'athlète des cinq épreuves*, je n'avais pas pour autant livré la conclusion à laquelle parvient le texte des *Rivaux amoureux* qui la développe.

À supposer que ses amis s'en remettent à son arbitrage [du philosophe] ou que la cité lui confie un cas à examiner ou à juger, comment ne serait-il pas tout à fait déshonorant, mon cher, qu'alors il se montre homme de troisième ou de second rang, plutôt que le chef ? (...) Il s'en faut donc de beaucoup, excellent ami, que la philosophie ne consiste pas à apprendre beaucoup de choses et ne réside pas dans la maîtrise de techniques¹¹³.

Au terme d'un exercice où j'ai tenté de passer au crible le sens d'un parcours tracé au fil d'expériences diversifiées, je prends conscience que la portée signifiante de ce texte va au-delà de ce que j'en avais d'abord pensé. D'abord en l'extrapolant au métier de professeur. Oui, il a fallu et il faut apprendre beaucoup de choses pour le devenir ; certes, la maîtrise d'un certain nombre de techniques et de méthodes est nécessaire dans l'accomplissement de sa tâche. Tout cela est important mais ne suffit pas : encore faut-il qu'on puisse « s'en [remettre] à son arbitrage », ou comme le dit Winnicott, il doit faire en sorte « qu'il soit possible de dépendre de [lui]¹¹⁴ ». Que le lecteur n'ait pas d'inquiétude – il n'est pas ici question de réhabiliter le *philosophe-roi*. Mais à une époque agitée par beaucoup de peurs dans l'enseignement, alimentées par des contestations multiples de la légitimité des enseignants et de leurs choix pédagogiques, par des imputations déstabilisantes (« Mettre cette note à mon enfant / me mettre cette note, c'est compromettre son / mon avenir ! ») d'autant plus troublantes qu'elles émanent bien souvent de personnes n'ayant jamais été à sa place institutionnelle, je crois qu'il importe que le professeur ne déserte pas, n'abdique pas de se prononcer sur les situations qui se présentent à lui au quotidien de sa mission. Qu'il s'agisse philosophe-professeur comme du

¹¹³ Brisson, L. (2014). Les rivaux amoureux, ou Sur la philosophie ; genre éthique. In Luc Brisson (éd.), *Écrits attribués à Platon*. GF-Flammarion, 308-320, 139a, p.320.

¹¹⁴ *Ibid.*

professeur-philosophe¹¹⁵, aucun des deux ne saurait se figer dans ce que Ferdinand Buisson nomme une « neutralité philosophique¹¹⁶ », et l'on doit pouvoir s'en remettre à son « arbitrage », comme l'exprime le texte, qui en fait même une question d'honneur. J'en partage la conviction et pense que le philosophe-professeur comme le professeur-philosophe ne sauraient se dérober lorsque leurs analyses, voire leurs décisions, sont sollicitées. Non point qu'elles prétendent à une infaillibilité (ce qui serait chimérique) ; mais il revient d'accepter de s'exposer, par rapport à des responsabilités sur lesquelles ils sont attendus. Au risque que l'on me trouve grandiloquent, je ne suis pas loin d'y voir un trait commun au panache selon Edmond Rostand¹¹⁷ ou à la morale telle que l'évoque Alain¹¹⁸.

Or, de cette vision du métier de professeur (d'une manière générale) à la responsabilité de professeur des universités, je crois que la conséquence est bonne. L'Habilitation à Diriger des Recherches, on le sait, ne donne pas seulement la possibilité institutionnelle de devenir un référent et une personne-ressource pour des doctorants, elle ouvre aussi à la perspective de devenir professeur des universités – avec toutes les prérogatives et responsabilités associées à la fonction : responsabilités de diplômés (en particulier de masters), rôles dans les instances de l'université, implications dans des projets d'envergure internationale, initiatives pour porter des projets éditoriaux importants¹¹⁹. C'est bien selon ce fil interprétatif que je lis la conclusion des *Rivaux amoureux* ; il s'agit d'être « chef » au sens étymologique du terme, en assumant d'être une « tête pensante » qui défend, argumente et « soutient » les dossiers que l'on porte face à la haute hiérarchie de l'Université, face à des instances de recherche nationales et internationales.

¹¹⁵ Dans le premier cas, on pense au philosophe de formation devenu professeur ; dans le second cas, on pense au professeur qui, quel que soit son domaine de spécialisation, a perçu le caractère philosophique de sa mission.

¹¹⁶ Buisson, F. (Dir.) (1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, II*. Hachette, p.1472.

¹¹⁷ Rostand, E. (2013). *Cyrano de Bergerac*. GF-Flammarion, Acte IV, scène 4, vers 1859-1861 :

« Qu'Henri quatre
N'eût jamais consenti, le nombre l'accablant,
À se diminuer de son panache blanc »

¹¹⁸ Le philosophe est l'homme qui se sait esprit, écrit Alain, « et à ce titre, obligé absolument, car noblesse oblige ». Voir Alain. (1946). *Lettres à Sergio Solmi sur la philosophie de Kant*. Hartmann, p.63.

¹¹⁹ Il ne s'agit pas de dire que les maîtres de conférences n'ont pas eux-mêmes, et déjà, accès à ces types de responsabilités – les diverses responsabilités que j'ai évoquées au chapitre 3 (reprises dans la Figure 5 en fin de ce chapitre) peuvent je pense en témoigner. Cependant, j'ai pu constater l'importance politique particulière du professeur des universités lors de la dernière campagne pour la présidence de mon université, le soutien des PU ayant été particulièrement convoité par les candidats, de même que j'ai pu observer le caractère hautement symbolique de ce titre au niveau international et la crédibilité qu'il peut conférer à ses titulaires – on notera d'ailleurs que la traduction en anglais de « maître de conférences » (*associate professor* ou *lecturer*) rend le titre bien moins visible que *professor* ou *full professor* – et en plusieurs occasions je pus sentir que le sérieux avec lequel furent considérées certaines propositions de travaux communs ou de partenariats de recherche n'aurait vraisemblablement pas été le même si l'abréviation « Pr. » avait figuré sur ma carte de visite.

J'ai retrouvé un écho intéressant au texte des *Rivaux amoureux* dans l'introduction des *Parties des animaux*. Aristote y distingue « deux attitudes possibles » ;

à l'une convient le nom de *science* (*ἐπιστήμην τοῦ πράγματος*) de l'objet, à l'autre celui d'une *espèce de culture* (*παιδείαν τινά*). En effet, c'est bien le propre d'un esprit cultivé que de pouvoir porter un jugement pertinent sur la forme bonne ou mauvaise d'un exposé. Car c'est cette qualité que nous pensons appartenir à l'homme doué de culture générale (*τὸν ὅλως πεπαιδευμένον*) et le résultat de la culture (*τὸ πεπαιδεῦσθαι*) est précisément cette aptitude. Ajoutons, il est vrai, que celui-ci est, pensons-nous, capable de juger (*κριτικόν*), lui tout seul, pour ainsi dire, de toutes choses, tandis que l'autre n'est compétent que sur une nature déterminée (*περὶ τίνος φύσεως ἀφωρισμένης*)¹²⁰.

Lorsque des fonctions relatives à de l'accompagnement doctoral ou des responsabilités d'entités et de projets de recherche nous amènent à pratiquer ce « *κριτικόν* », il me paraît indispensable de s'appuyer sur l'expertise d'une connaissance fondamentale, de l'ordre de l'expertise, mais aussi sur cette forme de « culture générale » du monde de l'enseignement et de la recherche, de l'institution universitaire et de ses arcanes, du fonctionnement d'un laboratoire, des aspects politiques de l'université – que le texte aristotélicien restitue sous le terme de « *παιδείαν* », qui renvoie à l'idée générale d'une... éducation. Cela me permet de faire le lien avec la philosophie de l'éducation, dont il est utile je crois de penser la « situation¹²¹ ».

Lorsqu'on observe les profils des recrutements en 17^{ème} section CNU – en philosophie, donc – on constate que les départements de philosophie peuvent souhaiter recruter des « antiquisants » (spécialistes de philosophie antique), des épistémologues (spécialistes de philosophie des sciences), des phénoménologues, des pragmatistes, des spécialistes de l'éthique, de philosophie politique, et autres profils requis par la nature spécifiques des besoins d'enseignement et de recherche. Jamais de recrutement de profils « philosophie de l'éducation » dans un département de philosophie ; ces recrutements interviennent soit au profit d'un département de sciences de l'éducation et de la formation, soit d'un INSPE. Il est aisé d'en déduire que la philosophie de l'éducation n'est de fait pas identifiée comme une des spécialités de l'enseignement philosophique universitaire, comme pourrait l'être par exemple la philosophie politique, voire la philosophie du droit. Elle fait donc figure d'exception parmi les enseignements philosophiques, du moins pour ce qui est de ses attaches académiques.

¹²⁰ Aristote. (1990). *Les parties des animaux*. Les Belles Lettres, I, 639a.

¹²¹ J'emploie le terme de « situation » dans une acception qui se rapproche du « *stellung* » de Max Scheler quand il pose le problème de *La situation de l'homme dans le monde* (*Die stellung des menschen im kosmos*), et qui tente d'explicitier ce qui en fait la « situation propre ». Le terme inclut ici l'idée de situation (localisation), de positionnement (rapport à ce qui l'environne) et de place (caractère distinctif). Voir Scheler, M. (1951). *La situation de l'homme dans le monde*. Aubier, p.22.

Dès 1976, Gaston Mialaret reconnaissait que « s'il est vrai que la philosophie de l'éducation et l'histoire de l'éducation ont été, pendant longtemps, les deux seules sciences de l'éducation », il nuance leur importance fondatrice pour les sciences de l'éducation en nuancant qu'elles ont depuis « perdu de leur importance par rapport aux autres disciplines¹²² ». S'il identifie bien la philosophie de l'éducation comme une discipline constitutive des sciences de l'éducation, il précise sans détour qu'elle « n'est pas une science » et qu'elle fait partie des sciences de l'éducation « en tant que discipline réfléchissant sur les conditions d'existence et de fonctionnement des situations d'éducation¹²³ ».

Le tableau est bien étrange : la philosophie de l'éducation, qui ne se veut pas une science, a vu son rayonnement diminuer au sein de la « discipline pluridisciplinaire » des sciences de l'éducation dont elle est pourtant fondatrice. Ma conviction est pourtant que la philosophie de l'éducation doit pouvoir exister avec ses objets spécifiques, tout en conservant des liens forts avec les sciences de l'éducation, mais aussi en établissant des liens avec la philosophie entendue comme 17^{ème} section CNU. N'est-ce pas ce qu'est parvenue à être la philosophie politique, reconnue en philosophie comme en science politique ? Les territoires disciplinaires, comme j'avais eu l'occasion de l'exposer en 2021¹²⁴, ne sont pas aussi figés qu'on pourrait le penser – ou qu'ils purent l'être – du fait des enjeux de professionnalisation grandissants qui touchent toute l'université¹²⁵, ce qui les amène à intégrer des champs (de) pratiques¹²⁶. Je crois qu'être philosophe *de* l'éducation, c'est être aussi philosophe *en* éducation ; autrement dit, je pense qu'un philosophe de l'éducation, dont les objets sont évidemment inspirés par les problématiques éducatives (penser l'autorité, l'éthique et la posture enseignante, la question du désir et de la reconnaissance, l'émancipation par le savoir, la citoyenneté...), doit pouvoir être capable de participer aussi à des recherches de la philosophie universitaire (entendue comme 17^{ème} section CNU), non pas, bien sûr, pour l'attirer vers ses propres objets, mais pour entretenir un lien que je crois fécond à plusieurs titres.

¹²² Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. PUF, p.82.

¹²³ *Ibid.*, p.81.

¹²⁴ Nal, E. (2021). « La carte n'est pas le territoire » : l'importance de la pluridisciplinarité en sciences de l'éducation et de la formation pour appréhender les nouveaux espaces de l'intervention socio-éducative. Colloque Inter-AREF. Politiques et territoires en éducation et en formation : Enjeux, débats et perspectives. (3 juin 2021).

¹²⁵ L'approche par compétences, qui doit venir normer les maquettes des formations lors des prochaines campagnes d'accréditation, souligne un peu plus une tendance amorcée depuis plusieurs années déjà.

¹²⁶ Le département de philosophie de l'université de Poitiers, en créant au début des années 2000 un master professionnel de médiation dans les organisations, fait figure d'avant-gardiste en la matière ; mais ce choix n'est pas majoritaire dans les UFR de philosophie plusieurs années plus tard.

- D'abord pour permettre à la philosophie de l'éducation de se renouveler, dans ses approches, comme dans le questionnement qui l'anime. Si on peut par exemple poser le problème de *la présence* non pas seulement dans son rapport à l'être mais aussi dans la vertu accompagnante et peut-être même édifiante qu'elle peut comporter, il me semble que non seulement on prolonge un axe de recherche philosophique, mais on se donne aussi la possibilité de l'éclairer dans un but pratique. Je poursuis sur cet exemple, qui fait bien entendu référence à mon mémoire 2 : en essayant de considérer cette question au prisme d'un regard phénoménologique, on contribue aussi à mettre en avant un courant de pensée historique et riche de la philosophie, ce qui pourra peut-être permettre de stimuler d'autres mises en lien de ce type pour la recherche. La philosophie universitaire, en développant de son côté un pan de recherche en philosophie de l'éducation, y verra peut-être certaines opportunités pour ses maquettes de licence (ajout d'une UE de philosophie de l'éducation) mais aussi pour ses mastérants se destinant au Capes ou à l'agrégation de philosophie (de co-encadrements de master à la possibilité de codiriger des thèses avec des philosophes de l'éducation – qui sait ?). C'est pour toutes ces raisons que la publication de l'ouvrage collectif *Que peut-on enseigner de la vérité ?*¹²⁷, codirigé avec mon collègue Sylvain Roux, professeur au département de philosophie de l'université de Poitiers, me réjouit également beaucoup, dans la perspective d'alimenter des réflexions communes entre philosophie de l'éducation et les départements/laboratoires de philosophie.

- Ensuite pour faire face aux dangers mortels qui guettent d'une manière générale la philosophie académique. On sait la recherche de rentabilité qui anime désormais les universités françaises et les menaces de fermeture de cursus quand ces derniers ne justifient pas de suffisamment d'inscrits ; on sait aussi que les menaces planent, à plus ou moins brève échéance sur des cursus réputés « peu professionnalisants ». Or, quand j'ai relaté au début de ce premier mémoire ma découverte du département des sciences de l'éducation et de la formation de Tours, au début des années 2010, j'ai voulu souligner les multiples problématiques philosophiques mobilisées en particulier par les étudiant(e)s issu(e)s de la formation continue et inspirées de leurs pratiques. Je crois que la philosophie de l'éducation doit *aussi* s'adresser aux publics de la formation continue, et inviter avec elle la philosophie universitaire à développer un travail d'enseignement

¹²⁷ Nal, E. & Roux, S. (dir.) (2023). *Que peut-on enseigner de la vérité ?* PUR.

et de recherche auprès d'eux, ce que je crois profitable à tous ; qu'il s'agisse des publics en question, mais aussi des formations de master notamment, qui y trouveront d'autres inscrits et feront la preuve aux instances qu'elles peuvent tout à fait s'adresser et bénéficier au monde professionnel. D'autant qu'une autre menace, tout aussi redoutable, plane dans les facultés de lettres et sciences humaines et tout particulièrement dans la « discipline pluridisciplinaire » des sciences de l'éducation : celui d'un dialogue interdisciplinaire perdu. Olivier Reboul mettait en garde contre cette perspective : il est indispensable que ceux qui pratiquent ces disciplines contributives des sciences de l'éducation « s'imposent tous une réelle interdisciplinarité, c'est-à-dire coopèrent en prenant le risque d'avoir à modifier leur point de vue ». En effet, « si chacun reste enfermé dans sa discipline, il sera tenté d'expliquer [tel phénomène étudié] uniquement par celle-ci ; et c'est alors qu'on tombe (...) dans un dogmatisme réducteur¹²⁸». La philosophie de l'éducation a, je le crois, vocation à inviter et à entretenir une épistémologie des sciences humaines au sein des sciences de l'éducation, comme réflexion sur le type de savoir auquel chaque discipline espère parvenir. Une telle démarche devrait avoir la vertu de faire ressortir les spécificités et l'apport de chacune des disciplines, dans un esprit constructif et non compétitif¹²⁹.

Le philosophe de l'éducation face aux questions de méthodologie de la recherche.

Le creuset disciplinaire des sciences de l'éducation constitue un véritable « caléidoscope » méthodologique. Il faut entendre ici méthodologie « de recherche ». Dès mon arrivée à Tours, dont, je le rappelle, le département des sciences de l'éducation ne comptait que des parcours de master, il me fallut parvenir à comprendre la logique propre à la démarche de recherche attendue dans ces mémoires, pour y accompagner les étudiants, mais aussi pour élucider ce qui, dans cette culture apparentée aux sciences humaines et sociales, « faisait science ». C'est à plusieurs niveaux que j'ai fait porter mon attention dans ce domaine.

¹²⁸ Voir Reboul, O. *Op. cit.*, p.8.

¹²⁹ Le dernier rapport de l'Hcéres a précisément invité à renforcer et même à créer quand elle n'existait pas, la coopération entre équipes. Au sein du LISEC (UR 2310), il a d'ailleurs été conseillé à d'autres équipes de recherche de travailler avec NeV (Normes et Valeurs, axe 2 du laboratoire), équipe dont j'ai l'honneur d'être responsable, et qui, faut-il le rappeler, est l'une des seules en France à faire porter ses travaux en philosophie de l'éducation, ce qu'a aussi rappelé l'évaluateur lors de la dernière campagne.

Le premier concerne la problématique. Elle est particulièrement caractéristique du travail du philosophe, qui est attendu sur la manière de poser un problème, c'est-à-dire de le construire. C'est en déclarant qu'une situation est problématique que l'on peut commencer une enquête¹³⁰, et c'est en fonction de la manière dont le problème est posé qu'une dissertation ou un mémoire va pouvoir espérer parvenir à une connaissance intéressante, qui apportera quelque chose de pertinent et peut-être même de neuf. Poser une problématique est donc en soi déjà un résultat. Dans le mémoire de master en sciences de l'éducation, que ce soit à Tours ou à Mulhouse, la formulation de la problématique intervient à la fin d'une première partie dite théorique, procédant à partir d'un développement conceptuel supposant une importante revue de littérature. S'il fut à l'origine quelque peu contre-intuitif pour moi de placer la problématique à la fin d'une première partie – certes, elle est un résultat, mais dans les mémoires de philosophie, elle est posée lors de l'introduction – c'est surtout dans l'intellection de sa forme que j'ai constaté une très grande hétérogénéité parmi les enseignants-chercheurs. Je dis souvent aux étudiants qu'il s'agit d'exprimer ce qui à leurs yeux *fait problème* et qui mérite qu'on travaille à l'éclairer parce que c'est alors qu'on va pouvoir en faire quelque chose¹³¹. Mais plus d'une fois, lors de soutenances de mémoires de master, j'ai été amené à m'interroger face à ce qui ressemblait à des cultures différentes, chez les directeurs et directrices de recherche, de la problématique : il y a consensus sur son rôle structurant, mais elle demeure un « Babel du concept » en sciences de l'éducation, où chacun entend par ce mot quelque chose d'assez différent. Je fais donc porter mes enseignements méthodologiques avant tout sur la réflexion autour de la notion de problème, pour montrer que la problématique est l'expression particulière d'un problème, posée de manière à donner lieu à une réflexion structurée et à la mise en œuvre d'une méthode d'enquête qui en sera donc directement dérivée. Elle est heuristique, et la façon de la poser ressemble déjà à un diagnostic médical : c'est à partir de ce qu'elle présuppose ou postule que se détermine la stratégie d'enquête s'envisage.

Il paraît quelque peu ambitieux, sinon illusoire, de prétendre harmoniser ces conceptions au sein d'un département des sciences de l'éducation, mais je pense qu'un philosophe de l'éducation peut être force de proposition pour, par exemple, créer les conditions d'un dialogue où se feront entendre différentes voix afin de convenir d'une culture commune, au moins à l'intérieur des départements. Il en va aussi de la crédibilité d'une discipline pluridisciplinaire,

¹³⁰ Voir Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Vrin, p.22.

¹³¹ En 2022, j'ai eu le plaisir de donner une conférence-invitée sur ce thème, qui a suscité de passionnantes interactions. Nal, E. (2022). Qu'est-ce qu'une problématique ? Conférence invitée, Université Chouaib Doukkali, El Jadida, Maroc, le 25 février 2022).

les étudiants ne manquant pas de relever les différentes écoles sur la question, en fonction des enseignants.

Le deuxième niveau est bien sûr celui de l'idée même d'un recueil de données et de la méthode qui le définit et l'organise. Dans la culture philosophique des formations où j'ai fait mes gammes et évolué, il n'a jamais été question de procéder à un recueil de données, qu'il fût quantitatif ou qualitatif. On pourra l'expliquer par le fait que la philosophie n'est pas une science, même si elle parvient tout de même à la connaissance. Si je reprends la référence évoquée précédemment du « Discours des trois métamorphoses », dans *Ainsi parlait Zarathoustra*, Nietzsche y développe une approche métaphorique de la genèse de l'esprit qui restitue de manière très intéressante une évolution humaine sans se fonder sur des études longitudinales délimitant des fourchettes d'âges qui définissent des stades (comme dans la psychologie du développement, à la façon dont Henri Wallon ou Jean Piaget, par exemple, travaillent). Les *trois métamorphoses* ne sont pas issues d'autre chose que d'observations empiriques et certainement réitérées de Nietzsche, mais bien qu'elles ne reposent sur aucun étayage de type scientifique, chacun peut en constater l'intérêt et la pertinence.

Lors de ma soutenance de thèse, cependant, je garde en mémoire une suggestion faite par Jean-Michel Besnier : *il aurait pu être intéressant de recueillir des témoignages sur le rapport à l'occasion, par exemple chez des photographes qui ont à cœur de saisir l'instant dans le cliché réalisé*. J'entrevis dès lors que le recours à un recueil de données, au-delà des prescriptions scientifiques en sciences humaines et des débats interdisciplinaires, pouvait être d'un recours libre, et sans nécessairement représenter une ressource systématique pour le philosophe de l'éducation, mais néanmoins précieux aux fins d'approfondissement d'une question dont il est toujours difficile de mesurer seul tous les aspects qu'elle comporte. C'est au fond de la mesure du rapport au réel dont il s'agit – et le philosophe, animé par la compréhension de tout ce qui contribue à faire de la vie la meilleure qui puisse être vécue, n'a de cesse que son travail le rapporte, lui-même et les autres, au monde de la manière la plus « heureuse » possible. C'est donc avec la chance de mener cette réflexion d'une manière sereine que je me suis progressivement autorisé à travailler ponctuellement sur des recueils de données en complément au développement de certains articles. La première expérience fut menée quelques mois après ma thèse, à l'occasion de la préparation d'un colloque international à Rouen portant sur la « chambre d'enfant ». Le souvenir de ma propre enfance, des camarades côtoyés à l'époque et la lecture de romans portant sur l'enfance m'ont donné l'idée d'interroger la

chambre comme « lieu de médiations et espace d'inventions¹³² ». Je souhaitais à cette fin interroger plusieurs générations sur cette relation à la chambre : des élèves de CM1, des élèves de 4^{ème} générale et des étudiants de master 2. Le recueil ne pouvait cependant pas être uniforme, compte tenu des différences d'âge. Il fallut donc inventer des modes de recueil propres à chacun de ces publics, pour leur permettre de restituer des représentations susceptibles de m'aider à comprendre quelles étaient à leurs yeux les caractéristiques et les valeurs de leur chambre. Ce furent des dessins avec quelques lignes de commentaires libres au verso pour les CM1 (à la suite d'une séquence sur les représentations de la chambre par de grands peintres et d'une discussion en classe) ; ce fut un sujet de rédaction pour les élèves de 4^{ème}, à la suite d'un parcours littéraire autour de romans abordant la thématique de la chambre ; ce furent des questionnaires ouverts pour les étudiants de M2 – de manière à libérer l'écriture d'anecdotes, ce qui s'avéra plus d'une fois bel et bien le cas. Trois ans plus tard, à la suite de la fréquentation professionnelle de « terrains sensibles », je fus conduit à m'interroger sur l'intégration du chercheur sur le lieu de son enquête – et donc de ses recueils – qui posait le problème de l'intégration nécessaire d'une éthique, dont il fallait penser la compatibilité avec la rigueur scientifique. Cela inspira la proposition d'une approche que je qualifiai de *synesthésique*¹³³, conciliant un prendre-soin du public rencontré avec un regard critique pouvant faire science.

Ce n'est que plusieurs années plus tard que je pus revenir sur l'expérience d'une « créativité méthodologique », si j'ose employer l'expression, et la penser relativement à la question globale de la méthode, à la faveur d'un article qui compte beaucoup à mes yeux dans ma petite bibliographie personnelle. Publié dans la revue *Bildungsforschung*¹³⁴, ce texte parvient à trois conclusions :

- Une méthode doit se concevoir dans un souci d'adéquation à l'objet étudié – qui de toute façon excède ce qu'on peut en objectiver.
- Le phénomène humain produisant ses propres normes, la méthode doit aussi pouvoir innover dans sa normativité, pour rejoindre ce qu'elle cherche à connaître.

¹³² Cette étude, à laquelle j'ai brièvement fait allusion un peu plus tôt, a fait ensuite l'objet d'une publication dans la revue *Strenae*. Voir Nal, E. (2014). La chambre d'enfant : un lieu de médiation(s), un espace d'invention(s). *Strenae*, 7. <http://journals.openedition.org/strenae/1271>

¹³³ Nal, E. (2015). Éléments de réflexion pour une éthique de la relation et une approche synesthésique des terrains sensibles. *Spécificités*, 8, 4-9. <https://doi.org/10.3917/spec.008.0004>

¹³⁴ Nal, E. (2021). La méthode et son objet, le problème épistémologique d'un conflit des normativités. *Bildungsforschung*, 2. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v0i2.604>

- Ce que j'ai tenté de décrire comme un « conflit des normativités » met en perspective la question de l'unité paradoxale des sciences de l'éducation, qui ont en commun un objet (large !) aux déclinaisons multiples et aux approches méthodologiques non moins diverses.

Je ne pense pas que le philosophe et le philosophe de l'éducation ne courent le risque de perdre leur âme, comme d'aucuns peuvent le redouter. Le philosophe a toujours donné à son propos des retentissements pratiques ; mais il les convoquait de mémoire, comme autant d'éléments empiriques rencontrés. C'est particulièrement marquant, il me semble, quand ils s'appliquent à penser l'éducation : Socrate utilise la technique du discours rapporté d'interlocuteurs bien souvent fictifs, Locke évoque la manière d'aimer inappropriée de certains parents face aux mauvaises habitudes prises par leurs enfants, Rousseau évoque la course en forêt des enfants avec des récompenses sucrées pour l'encourager, Kant fait référence aux enseignements moraux délivrés par les pasteurs protestants aux adolescents... Proposer un recueil de données en appui de la réflexion, ce n'est pas tant faire une concession aux sciences humaines et sociales que de rationaliser des références empiriques. Or cela, le philosophe-épistémologue sait le faire : c'est même ce qui, à mon avis, contribue à faire tout le sel des travaux de Canguilhem dans *l'Essai sur le normal et le pathologique*, par exemple.

Depuis quelques années, on voit éclore une littérature scientifique sur l'évolution des relations entre la philosophie et, d'une manière générale, les sciences sociales. Dans l'un de ces articles, le sociologue Cyril Lemieux évoque plusieurs modes d'articulation entre ces disciplines¹³⁵ : un « démarcationnisme », où la frontière entre philosophie et sciences sociales joue un rôle structurant, comme en France, mais sans dialogue possible ; s'y oppose un « intégrationnisme », où au contraire, à l'instar des milieux universitaires anglo-américains, on assiste à une dilution de l'une dans les autres. Devant cette alternative, j'adopte et file volontiers la métaphore géographique : je pense important à plus d'un titre de préserver la culture propre d'une discipline telle que la philosophie – que j'entends comme celle d'un pays composé de différentes contrées, dont le territoire de la philosophie de l'éducation – tout en menant une réflexion continue sur ses interfaces, autre notion du lexique géographique qui désigne les zones de contacts et d'échanges entre deux pays. Je me reconnais dans ce qu'écrivent Calafat, Lavergne et Monnet, reconnaissant à la philosophie « un rôle crucial d'articulation des savoirs au sein d'une configuration moderne des disciplines, caractérisée par une atomisation plus ou

¹³⁵ Lemieux C. (2012). Philosophie et sociologie ? Le prix du passage. *Sociologie*, 3(2), 199-209.

moins forte des domaines de spécialité¹³⁶», et je crois que cela correspond aussi à ce que peut être la philosophie de l'éducation pour les sciences de l'éducation.

C'est en somme une remarque de Condillac qui exprime la façon dont je considère l'esprit d'une méthodologie de recherche :

Je ne dirai donc pas, comme tout le monde, et comme j'ai dit jusqu'à présent moi-même, et fort peu exactement, que nos yeux ont besoin d'apprendre à voir (...), je dirai qu'ils ont besoin d'apprendre à regarder¹³⁷.

Et c'est aussi la meilleure explicitation de mon intérêt pour l'approche phénoménologique. Il faut aller à l'école du phénomène, qui est une école du regard. Le propre du récit phénoménologique¹³⁸, c'est justement d'essayer de regarder le phénomène avec l'autre, à travers sa manifestation reconstituée dans le discours. En recueillant une parole où se restitue quelque chose du phénomène comme expérience vécue, le récit phénoménologique permet une analyse commune, parfois tâtonnante, certes, mais qui voit, parfois aussi, jaillir le mot qui éclaire – comme lorsque David parvient à dire « ma spontanéité n'est plus la même » pour qualifier l'œuvre de la présence d'Honoré sur lui¹³⁹. J'aimerais essayer d'approfondir cette option méthodologique, que je trouve particulièrement philosophique dans sa forme et dans son esprit, travaillant une matière fournie par autrui pour tenter de s'approcher d'une idée claire, en la critiquant ensemble – ce qui me fit par moments penser à la dialectique socratique.

Qu'est-ce que diriger des recherches ? Une vision personnelle.

Dès les premières pages de ce travail réflexif, j'ai fait allusion à ce bonheur de contribuer à éclairer les chemins qui se cherchent, lors des premiers suivis de master 2 à Tours. Depuis cette époque, le temps s'est écoulé et des expériences très diversifiées sont venues m'apprendre les formes prises par une « direction » de mémoire. À l'issue de mes deux années d'ATER, j'avais dirigé 15 mémoires de M2 (En SIFA, stratégie et ingénierie de la formation d'adultes, et en IFAC, ingénierie de la fonction d'accompagnement). Depuis mon arrivée à l'UHA, en 2015, j'ai dirigé 28 mémoires (IIMSE, ingénierie de l'intervention en milieu socio-éducatif). Du point

¹³⁶ Calafat, G., Lavergne, C. et Monnet, É. (2013). Philosophies et sciences sociales : les enjeux de la conversion. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 13, 7-25.

¹³⁷ Condillac. (1984). *Traité des sensations*. Fayard, p.171

¹³⁸ Je développe les tenants et aboutissants (espérés) du récit phénoménologique dans le mémoire 2, p.31 *sqq* et p.58 *sqq*.

¹³⁹ Voir Mémoire 2, p.66.

de vue de la méthodologie à laquelle il faut former les étudiants, le master mulhousien présente une exigence claire : un cadre théorique, ponctué par une problématique, une hypothèse, des variables dépendantes et indépendantes, des indicateurs, avant une partie consacrée à un recueil de données qualitatif, puis une ingénierie de projet. J'ai schématisé pour les étudiants cette organisation de recherche en nommant les trois parties « moi, eux, nous », pour bien marquer que le projet résulte d'une réflexion personnelle confrontée à l'analyse d'entretiens menés auprès d'autres personnes. Des directions de master MEEF (3, à l'Inspe de Colmar), de master professionnel de médiation (8, à l'université de Poitiers), mais aussi des directions de mémoire de fin d'études en orthophonie (4, au CFUO de Tours – La Riche) et à l'École de Guerre (2, à l'École Militaire, Paris) m'ont dans chaque cas, au début, demandé de comprendre et de maîtriser une nouvelle forme d'exercice de recherche, précisément pour pouvoir guider les personnes m'honorant de leur confiance.

La figure ci-dessous donne une vue d'ensemble des différents types de mémoires accompagnés.

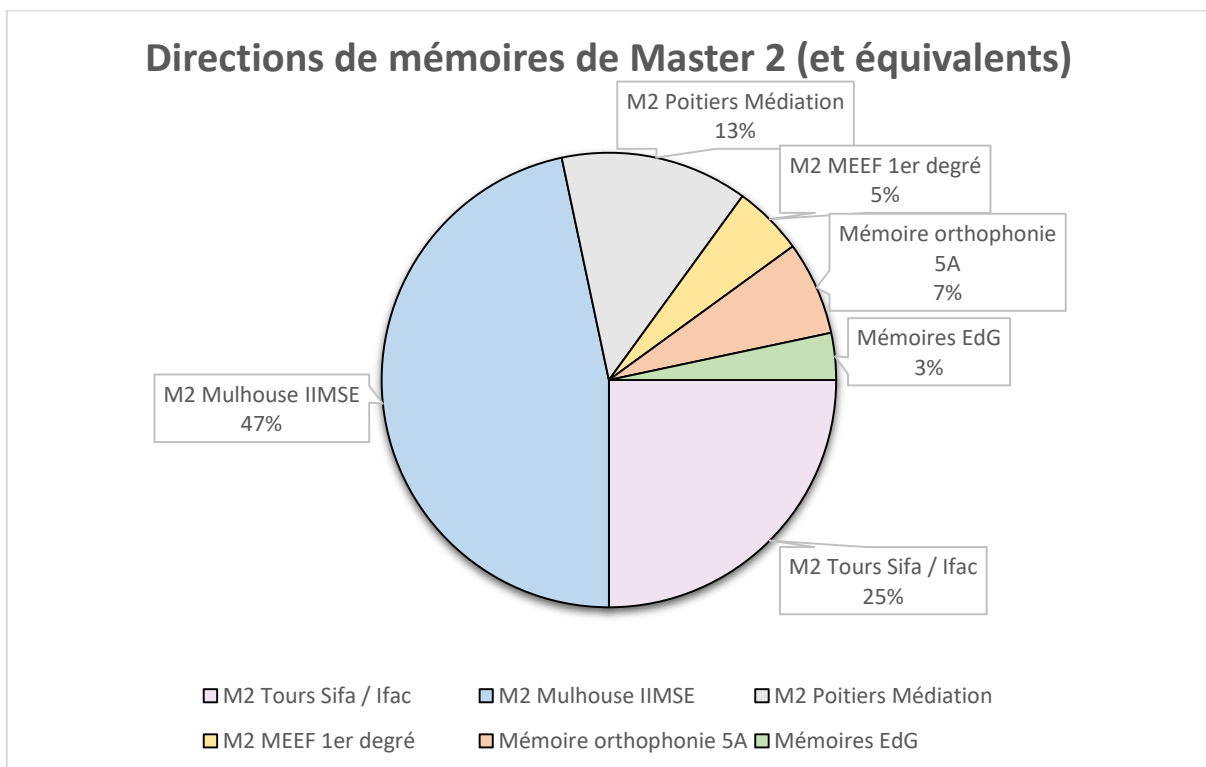


Figure 10. Directions de mémoires de Master 2. Ce recensement ne prend en compte que les mémoires soutenus.

Je crois que la première chose à retenir d'une direction est le positionnement normatif du directeur, à qui il revient de présenter l'académisme de l'exercice tout en favorisant l'émergence d'un authentique travail d'auteur, délicate synthèse de la règle et de la liberté. La relation au temps y est fondamentale. Diriger une recherche, c'est aider l'autre à comprendre dans quelles temporalités il est raisonnable d'inscrire son travail, à quels rythmes – et le pluriel est important – peut s'envisager la progression ; c'est aussi veiller à prévenir que rien ne remplace l'effet du temps sur la maturation d'un texte. Il y a des sérendipités heureuses dans une recherche, qui font que l'on « heurte parfois des vers depuis longtemps rêvés », comme l'écrit Baudelaire¹⁴⁰.

En 2016, j'ai entamé un premier co-encadrement doctoral, et au moment où j'écris ces lignes, je co-encadre – terme consacré – 7 doctorants : 6 en sciences de l'éducation (5 à l'UHA, 1 à Bordeaux) et une en philosophie (université de Poitiers). J'y ai découvert d'abord la portée du préfixe « co- », qui demande une harmonisation avec le ou la collègue qui dirige la thèse, de sorte que le suivi apporté au doctorant bénéficie des deux apports et que ces derniers lui offrent des perspectives différentes mais complémentaires. J'ai eu le bonheur que ces co-encadrements soient toujours de belles expériences, constructives je l'espère pour les doctorants, assurément édifiantes pour moi. Je pense aborder la direction « autonome » de thèses dans un esprit de promotion de l'autorialité du doctorant – l'*auctor*, est celui qui se porte garant de ce qu'il écrit, qui le signe, et qui peut ainsi en venir à le *soutenir* devant des connaisseurs et spécialistes des questions abordées. Je l'aborde également dans un esprit d'exigence bienveillante : soucieux de se montrer attentif aux rythmes de pensée et d'écriture des doctorants, mais soucieux également de les inviter à s'aventurer au-delà des habitudes de pensée, dans des territoires inexplorés ; c'est souvent à cette expérience que l'on doit plus d'une découvertes et que s'opère l'expérience de formation par la recherche. Je crois aussi à l'importance de la réactivité dans les relations humaines, et me suis toujours donné, depuis mes premières directions de mémoires de master, pour principe de répondre aussi rapidement que possible aux sollicitations des personnes accompagnées ; pour se prendre au sérieux soi-même dans un exercice souvent inédit, il importe, je crois, de se sentir pris au sérieux et la constance à prendre en compte les demandes et à y répondre au mieux y participe grandement.

Il me semble important d'ajouter que dans une acception élargie, diriger une recherche, cela signifie aussi savoir constituer des collectifs de chercheurs et les rassembler autour d'un projet. La direction de l'équipe Normes et Valeurs du LISEC, la réalisation de deux ouvrages collectifs,

¹⁴⁰ Baudelaire, C. (1857). Le Soleil. Dans *Les Fleurs Du Mal*. Poulet-Malassis et De Broise éditeurs, p.15.

la participation au comité de rédaction des revues *Les carnets du temps*, *Tiers* et *La Pensée d'Ailleurs*, ainsi que l'organisation de mon premier colloque le 29 novembre 2023 m'ont déjà un peu initié aux subtilités humaines, organisationnelles, logistiques et temporelles de cette direction de recherche comprise dans toute son extension. J'ai appris à aimer ces responsabilités qui ont pu mener à de belles réalisations, et de nouveaux projets sont ainsi en chemin, notamment trois ouvrages collectifs et un séminaire de philosophie de l'éducation avec des collègues argentins de l'université de Buenos Aires.

Perspectives : poursuivre l'invention de soi...

La note n'est plus secrète. Explique-t-elle tout ? Sans doute pas ; je laisse au lecteur le soin de relever ce qu'il serait bienvenu de préciser ou de développer pour la compléter. Issu d'une formation philosophique, façonné par la découverte de la médiation, stimulé par celle de la pensée stratégique, des expériences très diverses en milieux associatif, universitaire et professionnel m'ont aidé à m'approcher – un peu – de cet éclectisme qui me fascinait de longue date chez les *athlètes des cinq épreuves*. Cette Habilitation à Diriger des Recherches fera trace dans mon parcours, et pas seulement par les perspectives qu'elle ouvre : maintenant je comprends mieux. Je comprends mieux ce qui en fait cette expérience réflexive si singulière décrite par les collègues passés par là avant moi, par laquelle prend forme ce qui est latent. L'une de mes interrogations au moment d'entrer dans ce travail d'écriture était, il faut le reconnaître, en forme de doute quant à la vertu de l'exercice. Je perçois mieux désormais en quoi elle est... *habilitante*, c'est-à-dire ce qui fait qu'elle « autorise » et qu'elle « rend habile » à la direction de recherches : elle ne décrit pas tant un ensemble de réalisations qu'elle retrace plutôt une histoire originale, écrite au gré de rencontres et de découvertes qui ont façonné une certaine idée de ce que l'on peut être et devenir. En permettant de prendre conscience de l'odyssée d'une invention de soi, elle fait sens comme elle fait signe pour disposer à accompagner l'autre dans son propre cheminement et l'inviter à oser imaginer ce qui n'existe pas encore.

Annexe – Diplôme du prix de thèse de l'IHEDN.

INSTITUT DES HAUTES ÉTUDES DE DÉFENSE NATIONALE



**LE DIRECTEUR
DE L'INSTITUT DES HAUTES ÉTUDES DE DÉFENSE NATIONALE**

décerne le **prix de thèse de l'IHEDN 2012**

à **Monsieur Emmanuel Nal,**

pour sa thèse intitulée : "*Kairos, l'irruption du sens au cœur de la complexité humaine :
le joueur, le médiateur et le stratège*".

Fait à Paris, le 13 février 2013

Le Général de corps d'armée ~~Jean-Marc~~ **DUQUESNE,**
Directeur de l'Institut des Hautes Études de Défense Nationale

Bibliographie

- Ackerman, B. et Fishkin, J. (2023). *Éveiller la raison publique : Pour une Journée de la délibération*. Traduction française et introduction par Emmanuel Nal. Vrin.
- Alain. (1946). *Lettres à Sergio Solmi sur la philosophie de Kant*. Hartmann.
- Anthologie grecque. (2002). *Anthologie de Planude (tome XIII)*. Les Belles Lettres.
- Aristote. (1990). *Les parties des animaux*. Les Belles Lettres.
- Balzac, H. (1965). *Le Lys dans la vallée*. Gallimard.
- Baudelaire, C. (1857). Le Soleil. Dans *Les Fleurs Du Mal*. Poulet-Malassis et De Broise éditeurs.
- Beillerot, J. & Wulf, C. (Dir.) (2003). *L'éducation en France et en Allemagne. Diagnostics de notre temps*. L'Harmattan.
- Brisson, L. (2014). Les rivaux amoureux, ou Sur la philosophie ; genre éthique. In Luc Brisson (éd.), *Écrits attribués à Platon*. GF-Flammarion, p.308-320.
- Buisson, F. (Dir.) (1887). *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire, II*. Hachette.
- Calafat, G., Lavergne, C. et Monnet, É. (2013). Philosophies et sciences sociales : les enjeux de la conversion. *Tracés. Revue de Sciences humaines*, 13, 7-25.
- Camus, A. (1942). *Le mythe de Sisyphe*. Gallimard.
- Cassirer E. (1988). *La philosophie des formes symboliques III*. Minuit.
- Cavell, S. (1993). *Conditions nobles et ignobles, La constitution du perfectionnisme moral émersonien*. Éditions de L'Éclat.
- Char, R. (1987). *Les Matinaux*. Gallimard.
- Chottin, M. (2008). Apprendre à voir, apprendre à regarder. Les deux conceptions de l'apprentissage sensoriel chez Condillac. *Philonsorbonne*, 2.
- Condillac. (1984). *Traité des sensations*. Fayard.
- Cornu, L. et Nal, E. (2011). Qu'est-ce qu'un tiers ? Quelques éléments pour une anthropologie philosophique du tiers. *Éducation Permanente*, 189/4, 11-21.

- Davidson, A. I. (2008). Préface. In Hadot, P., *Exercices spirituels et philosophie antique*. Albin Michel, p.7-14.
- Deleuze, G. & Guattari, F. (1991). *Qu'est-ce que la philosophie ?* Minuit.
- Deleuze, G. (1993). *Différence et répétition*, PUF.
- Doyle, C. (1972). La Ligue des rouquins. Dans *Les aventures de Sherlock Holmes*, Éditions de Crémille, 36-61
- Du Sautoy, M. (2017). *Ce que nous ne saurons jamais. De la conscience au cosmos, avec la science pour pierre angulaire*. Éditions Héloïse d'Ormesson.
- Fabre, M. (2009). *Philosophie et pédagogie du problème*. Vrin.
- Fabre, M. (2011). Est-il possible d'éduquer dans un monde problématique ? *Revue internationale de philosophie*, 257(3), 97-118.
- Fischer, G. N. (2011). *Psychologie sociale de l'environnement*. Dunod.
- Freud, S. (1985). *Résultats, idées, problèmes II*. PUF.
- Galison, P. (2002). *Ainsi s'achèvent les expériences*. La Découverte.
- Grimaldi, N. (1993). Phénoménologie de l'attente. Dans N. Grimaldi, *Ontologie du temps : L'attente et la rupture*. Presses Universitaires de France, p.37-78.
- Hadot, P. (1995). *Qu'est-ce que la philosophie antique ?* Gallimard.
- Heidegger, M. (1973). *Qu'appelle-t-on penser ?* PUF.
- Howes, D. (2009). *The sixth sense reader*. Berg.
- Jankélévitch, V. (1980). *Le Je-ne-sais-quoi et le Presque-rien. I. La manière et l'occasion*. Seuil.
- Kant, E. (2004). *Fondements de la métaphysique de mœurs*, Vrin.
- Kierkegaard, S. (1986). *Journal (1834-1846)*. Gallimard.
- Lemieux C. (2012). Philosophie et sociologie ? Le prix du passage. *Sociologie*, 3(2), 199-209.
- Locke, J. (2001). *Essai sur l'entendement humain. Livres I et II*. Vrin.
- Locke, J. (2006). *Essai sur l'entendement humain. Livres III et IV*. Vrin.

- Luglio, Davide. (1997). *Mare antiquissimum*. La réponse de Vico à la Querelle des Anciens et des Modernes, *Babel*, 2, p.45-55.
- MacIntyre, A. (1997). *Après la vertu*. PUF.
- Merleau-Ponty M., (1945). *Phénoménologie de la perception*, Gallimard.
- Merleau-Ponty, M. (1960). *Signes*. Gallimard.
- Mialaret, G. (1976). *Les sciences de l'éducation*. PUF.
- Nal, E. (2012). La confiance, entre engagement et incertitude. *Approches*, 151, 83-100.
- Nal, E. (2012). L'étranger – l'être, la figure, le symbole : un messager du sens ? *Le Télémaque*, 41, 103-114.
- Nal, E. (2013). Réciprocité du « croire » et circulation du « persuader » dans la relation d'accompagnement au projet. *Nouvelle Revue de Psychosociologie*, 16, 215-227.
- Nal, E. (2014). La chambre d'enfant : un lieu de médiation(s), un espace d'invention(s). *Strenæ*, 7. <http://journals.openedition.org/strenae/1271>
- Nal, E. (2015). Le *kairos*, sens de l'occasion et fil de trame dans les histoires de vie. *Chemins de formation au fil du temps*, 19, 93-104.
- Nal, E. (2015). Éléments de réflexion pour une éthique de la relation et une approche synesthésique des terrains sensibles. *Spécificités*, 8, 4-9. <https://doi.org/10.3917/spec.008.0004>
- Nal, E. (2015). Les hétérotopies, enjeux et rôles des espaces autres pour l'éducation et la formation – Lieux collectifs et espaces personnels. *Recherches et Éducatives*, 14, 147-161.
- Nal, E. (2016). Favoriser l'éveil à la démarche philosophique par une pédagogie de l'instant et une réciprocité dans les pratiques réflexives entre enseignants et élèves. *Éducation et socialisation – Les Cahiers du Cerfée*, 39. <http://journals.openedition.org/edso/1441>
- Nal, E. (2017). *Enjeux du récit dans la formation des professionnels de santé*. *Éducation, Santé, Société*, 3/2, 19-35.
- Nal, E. et Gavens, N. (dir.) (2018). *Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire : pour former et se former à l'enseignement et aux interventions socio-éducatives*, De Boeck supérieur.

- Nal, E. (2018). *Philosophari deinde intervenire* : Comment la philosophie peut-elle contribuer à façonner une action socio-éducative ? Dans Nal, E. et Gavens, N., *Les sciences de l'éducation, une culture pluridisciplinaire : Pour former et se former à l'enseignement et aux interventions socio-éducatives*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, 37-48.
- Nal, E. (2018). De la morale à l'éthique appliquée, un itinéraire philosophique. Colloque inaugural du lancement de l'ERRE, à l'IRFSS Croix-Rouge Centre Val de Loire, à Tours.
- Nal, E. (2019). Le modèle comme support axiologique et ses enjeux d'éducation. Dans Barraut, J.-M. et Riondet, X. *Les valeurs en éducation*. PUN, 107-121.
- Nal, E. (2019). Du *kairos* à la médiation. *Tiers*, 23, 34-32.
- Nal, E. (2019). Ce que l'action doit à l'affection. Éléments d'une phénoménologie de l'initiative chez Ricoeur. *Etudes Ricoeuriennes / Ricoeur Studies*, 9/2, 28-43.
- Nal, E. (2020). Vers l'anthropocène par les chemins d'une éducation philosophique : être au monde, habiter, disparaître. *Le Télémaque*, 58/2, 59-74.
- Nal, E. (2021). Du *kairos* aux formes modernes d'opportunités / From *kairos* to modern forms of opportunities. *Vortex*, 2, 182-193 / 181-191.
- Nal, E. (2021). La méthode et son objet, le problème épistémologique d'un conflit des normativités. *Bildungsforschung*, 2. <https://doi.org/10.25539/bildungsforschun.v0i2.604>
- Nal, E. (2021). L'éthique, une école de l'invention. *La Pensée d'ailleurs*, 3, 26-36.
- Nal, E. (2021). De l'impromptu dans la pratique enseignante : théorie des jeux et art d'improviser sous l'angle de la TACD. *Deuxième Congrès international de la TACD*, Nancy, 29 et 30 juin 2021. Atelier 4.1.
- Nal, E. (2021). « La carte n'est pas le territoire » : l'importance de la pluridisciplinarité en sciences de l'éducation et de la formation pour appréhender les nouveaux espaces de l'intervention socio-éducative. *Colloque Inter-AREF. Politiques et territoires en éducation et en formation : Enjeux, débats et perspectives*. (3 juin 2021)
- Nal, E. (2022). *Qu'est-ce qu'une problématique ? Conférence invitée*, Université Chouaib Doukkali, El Jadida, Maroc, le 25 février 2022).
- Nal, E. (2022). *Kairos*. In Wallenhorst, N. et Wulf, C, *Humains, Un dictionnaire d'anthropologie prospective*. Vrin, 311-316.

- Nal, E. (2022). Comment les médiations techniques renouvellent les enjeux de la réflexion éthique dans la guerre à distance. In Matz, L. et Trotoux, C. (dir.). *Éthique de la puissance aérienne et de la maîtrise du domaine spatial*. La Documentation Française, 67-77.
- Nal, E. (2023). *Pour entrer dans la démarche éthique : des mots à l'intention*. Conférence inaugurale du Lab'Éthique de l'Académie de Dijon, 6 mars 2023.
- Nal, E. (2023). *Retour du grand témoin : La posture du formateur face à l'institution et l'évaluation*. Conférence conclusive du Lab'Éthique de l'Académie de Dijon, 31 mars 2023.
- Nal, E. & Roux, S. (dir.) (2023). *Que peut-on enseigner de la vérité ?* PUR.
- Nal, E. (2023). La Journée de la délibération, une utopie réaliste d'Éducation populaire. In Ackerman, B. et Fishkin, J. *Éveiller la raison publique : Pour une Journée de la délibération*. Vrin, p.7-37.
- Nietzsche, F. (1901). *Le gai savoir*. Société du Mercure de France.
- Panofski, E. (1989). *Idea. Contribution à l'histoire du concept de l'ancienne théorie de l'art*. Gallimard.
- Pascal, B. (1961). *Pensées et Opuscules*. Hachette.
- Phèdre. (1969). *Fables*. Les Belles Lettres.
- Pineau, G. (1985). L'autoformation dans le cours de la vie : entre l'hétéro et l'écoformation. *Éducation Permanente*, 78-79/2, 25-39.
- Pink S. (2009). *Doing sensory ethnography*, Sage,
- Platon. (1997). *Apologie de Socrate*. GF-Flammarion.
- Platon. (1997). *Ménon*, Gallimard.
- Platon (2016). *Le Banquet*. GF-Flammarion.
- Prairat, E. (2017). *Éduquer avec tact*. ESF.
- Prior, A. (2002). *Objets de pensée*. Vrin.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. PUF.
- Réty, G. (2019). Plaidoyer pour l'intuition en gestion de crise. *Les cahiers de la RDN – Regards du CHEM 2019*, 297-315.

- Ricœur, P. (1985). *Temps et récit I*. Seuil.
- Ricœur, P. (1990). Avant la loi morale, l'éthique. *Encyclopaedia Universalis. Supplément I : les enjeux*, 62-66.
- Ricœur, P. (2013). *Anthropologie philosophique, Écrits et conférences 3*. Seuil ;
- Rimbaud, A. (2020). *Poèmes*. Magnard.
- Rostand, E. (2013). *Cyrano de Bergerac*. GF-Flammarion.
- Rousseau, J.-J. (1966). *Émile, ou de l'éducation*. GF-Flammarion.
- Saint-Arnaud, Y. (1999). *Le changement assisté. Compétences pour intervenir en Relations Humaines*. Gaëtan Morin.
- Saint-Exupéry (de), A. (1948). *Citadelle*. Gallimard.
- Scheler, M. (1951). *La situation de l'homme dans le monde*. Aubier.
- Scheler, M. (1996). *Six essais de philosophie et de religion*. Éditions Universitaires de Fribourg.
- Schön, D. (1994). *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. Éditions Logiques.
- Ver Eecke Paul. (1955). Note sur une interprétation erronée d'une sentence d'Archimède. *L'antiquité classique*, 24/1, 132-133.
- Vico, G. (1981). *Vie de Giambattista Vico écrite par lui-même, suivie de Lettres et de la méthode des études de notre temps*. Grasset.
- Vico, G. (1993). *De l'antique sagesse de l'Italie*. Traduction française de Jules Michelet (1835) et présentation de Bruno Pinchard, Flammarion.
- Weiner, B. (2005). Motivation from an attribution perspective and the social psychology of perceived competence. Dans A. J. Elliot & C. S. Dweck (dir.), *Handbook of competence and motivation*, Guilford, 73-84.
- Winnicott, D. (1958). *De la pédiatrie à la psychanalyse*. Payot.
- Zielinski, A. (2004). *Levinas, La responsabilité est sans pourquoi*. PUF.
- Zilberberg, C. (2007). Synesthésie et profondeur. Dans Hébert, L., & Rioux, F. (dir.), *Le plaisir des sens : euphories et dysphories des signes*. Presses de l'Université Laval, 221-241.

Table des illustrations

- Figure 1.** À gauche, un relief représentant Kairos âgé (datation incertaine) et conservé au musée de Saint-Pétersbourg. A droite, un relief d'époque romaine conservé au musée représentant Kairos jeune (réputé plus proche de la statue sculptée par Lysippe au III^e siècle avant notre ère et décrite par Callistrate, dans ses Descriptions (VI, §4). Les traits varient, la position de l'index droit et sa symbolique demeurent. **10**
- Figure 2.** Chronologie infographique de l'expérience et des lieux d'enseignement dans la période précédant le recrutement à l'université de Haute-Alsace. Une mise à jour indique les charges de cours conservées en 2023. **33**
- Figure 3.** Tableau récapitulatif des cours donnés à l'université de Haute-Alsace en 2023. **39**
- Figure 4.** Vignettes de sujets d'examens en L1 et L2 (2022-2023). **42**
- Figure 5.** Visuel récapitulatif des différentes implications dans les trois grands domaines de mon exercice d'enseignant-chercheur. **47**
- Figure 6.** Modélisation des résultats de la recherche doctorale. **50**
- Figure 7.** Représentation de l'intelligence du kairos, au confluent de quatre sphères susceptibles de la stimuler. **54**
- Figure 8.** Bilan des thématiques de recherche investies depuis la fin de thèse et de la production scientifique. **62**
- Figure 9.** Sources inspirantes de l'idée d'après les recherches menées jusqu'à présent. **76**
- Figure 10.** Directions de mémoires de Master 2. Ce recensement ne prend en compte que les mémoires soutenus. **92**

Table des matières

Remerciements	3
Chapitre 1	5
<i>Du trajet au projet : Analyse réflexive de l'engagement dans l'Habilitation à Diriger des Recherches</i>	5
Chapitre 2	17
<i>« L'athlète des cinq épreuves ». Les motifs d'un engagement philosophique dans des institutions très diverses et des contextes d'enseignement éclectiques.</i>	17
Chapitre 3	35
<i>Maître de conférences à l'université de Haute-Alsace, ou l'apprentissage du métier d'enseignant-chercheur dans les trois domaines de son exercice professionnel : enseignement, responsabilités administratives et recherche.</i>	35
Chapitre 4	48
<i>Le fil de trame d'une décennie de recherches en quête d'une signature de chercheur. Des perspectives ouvertes par la thèse de doctorat aux trois orientations scientifiques développées.</i>	48
A. Premier axe de recherche mené : donner des prolongements pratiques à l'étude sur le <i>kairos</i> pour mettre à l'épreuve les modélisations identifiées.....	51
B. Deuxième axe de recherche mené : comment faire face à l'inattendu et parvenir à la connaissance qui permet de penser <i>ce qu'il faut faire</i>	55
C. Troisième axe de recherche mené : les espace-temps propices au savoir et à l'expression créative	60
Chapitre 5	63
<i>Comment vient l'idée ? Définition et orientations épistémologiques d'un projet scientifique qui aimerait interroger les processus créatifs, pour tenter d'accompagner vers l'invention de soi et de ses pratiques.</i>	63
A. Trois concepts proposés, issus de mes travaux de recherche	65
Le concept d' <i>Harmonie circonstanciée</i>	65
Le concept de <i>Confiance heuristique</i>	66
Le concept de <i>Synthèse synesthésique</i>	67
B. Ouvrir une réflexion philosophique contemporaine sur les intelligences.....	69
C. Que signifie avoir une idée ? La créativité et ce qui peut la favoriser.....	74
Chapitre 6	81
<i>Projections vers cet enseignant-chercheur qu'il me reste encore à devenir : une certaine idée de la philosophie de l'éducation.</i>	81

Ce que veut dire pour moi être un philosophe de l'éducation : spécificités d'un profil à l'interface des 70 ^{ème} et 17 ^{ème} sections CNU.....	81
Le philosophe de l'éducation face aux questions de méthodologie de la recherche.	86
Qu'est-ce que diriger des recherches ? Une vision personnelle.	91
Perspectives : poursuivre l'invention de soi... ..	94
Annexe	95
Bibliographie	97
Table des illustrations	103