Antonella Verdiani
Département de Sciences de l'éducation
Université de Paris 8
Septembre 2008

Résumé de la thèse de doctorat
sous la direction du professeur René Barbier :

L'éducation à la joie : un exemple dans les écoles à Auroville (Inde) par l'éducation intégrale

La recherche ici présentée traite de l'éducation intégrale comme possible voie à l'état de joie et bien-être à l'école. Elle se compose de quatre parties. Une première introduit la thèse à partir du positionnement personnel de la chercheuse. La seconde parcourt les différents concepts théoriques issus de la philosophie de l'éducation sur laquelle la thèse se base. La troisième illustre la méthode choisie et rentre dans la restitution des données issues de l'enquête de terrain. La quatrième enfin, tire les conclusions sur la base des résultats récoltés et propose des lignes préliminaires pour l'élaboration d'une nouvelle approche éducative à la joie.

Première partie : implication et problématique

Cette section est divisée en deux chapitres qui vont étayer les questions de l'implication et de la problématique pour ouvrir sur l'hypothèse de la recherche. Dans le **Chapitre I. Une distance passionnée,** est traité l'aspect de l'implication auquel est strictement lié celui de la motivation personnelle de la chercheuse dans le choix d'entreprendre la recherche. Recelé dans la mémoire d'enfant, le questionnement d'origine, « est-il possible d'être heureux à l'école ? » a été, tout au long de ce chapitre, repositionné dans le domaine investi par ce travail. Il y a un lien évident entre les domaines des savoirs investis par la recherche en sciences humaines et la pratique professionnelle de l'auteur, mûrie dans le monde de l'éducation : la question de fond étant reliée à la joie à l'école, et par extension à l'état de bien-être intérieur, elle relève du sens de la vie et donc du domaine de l'ontologie. Ce questionnement commun à tout être humain, a ouvert l'espace à une foison d'autres

questionnements personnels qui ont ressurgis pendant le processus de recherche, ce qui a obligé la chercheuse à un exercice de repositionnement continu. Cette recherche est donc à considérer comme un chemin de connaissance de soi-même, une transformation existentielle qui a investi tous les domaines de la vie de son auteur. Dans ce processus, le positionnement de la chercheuse pourrait être qualifié de « distance passionnée », posture dans laquelle trois niveaux sont reconnaissables :

- le niveau de l'engagement personnel (une « distance passionnée ») ;
- l'approche utilisée (transdisciplinaire) ;
- ainsi que la nature et l'objet de la recherche (l'éducation à la joie).

Du premier niveau, on pourra résumer la question de *la transformation*, l'élément conducteur et sous-jacent de cette recherche dès le début. La volonté commune à tout chercheur d'inscrire un changement dans la réalité et d'obtenir des résultats marquants, visibles, s'est rapidement frictionnée à une autre manière qui imposait « l'être » à la place du « faire ». Le véritable changement, le majeur, il est invisible aux yeux car il est de l'ordre de l'intime, indétectable à la surface, ontologique.

Dans le second niveau, on illustre l'approche transdisciplinaire par rapport à l'histoire personnelle de la chercheuse, comment la rencontre de cette nouvelle vision épistémologique s'est produite et toute l'influence qu'elle a eue par la suite dans son parcours de vie. En particulier, on citera ici l'expérience faite au Brésil avec la rencontre des chercheurs du CETRANS, le *Centro de Educação Transdisciplinar* qui développait ses activités à l'USP, l'Université de Sao Paolo. L'influence de l'expérience du CETRANS été déterminante ici à cause des facteurs suivants :

1. *la motivation* et la détermination des gens impliqués, qui a fait que le groupe initial de 40 chercheurs, après démultiplié, a bâti ce programme en surmontant des obstacles matériels remarquables ;
2. *la collaboration* avec l'institution, le savoir « constitué » du monde universitaire (qui démontre que rien est fermé, il y a toujours la possibilité de rompre des barrières qui semblent insurmontables) ;
3. *l'interconnexion des champs disciplinaires* (résultat de la provenance des chercheurs/formateurs d'horizons professionnels tous confondus).

Dans le troisième niveau on traite de l'implication par rapport à l'objet de la recherche, *éduquer à la joie* qui a déjà été abordé auparavant. Cependant on va explorer ici un peu plus

en profondeur la question de la joie par rapport au positionnement personnel de la chercheuse. À la demande réflexive sur la nature de la joie et sa place dans la vie, deux types de réponses surgissent : l'une de l'ordre de la mémoire, reliée à la joie de l'enfance, l'autre à l'expression de l'état de félicité plus stable de l'âge mûr. Les deux se rejoignent dans la reconnaissance de l'état de bien-être, la joie intérieure qui renvoie à un état « d'absence de pensée », libre d'une activité mentale compulsive qui sans cesse produit des pensées, phrases, situations et images de toutes sortes dans le cerveau. Cette activité à son tour génère des émotions positives ou négatives, qui sont difficilement contrôlables. Etre sans pensées équivaut à laisser la place à une autre dimension de soi-même qui n'exclut pas pour autant la capacité de continuer à élaborer de concepts, de raisonner, d'utiliser l'intelligence. Il s'agit par là, comme le diraient les bouddhistes, de se placer non plus en esclave de son mental compulsif, mais en maître : « Livrées à elles mêmes, les pensées créent le *samsara*[1]. Soustraites à tout examen critique, elles gardent leur apparente réalité, perpétuant la confusion avec toujours plus de force. (…) Quand les pensées obscurcissantes s'évanouissent, l'esprit repose vaste et serein dans sa propre nature. »[2] C'est lorsque l'esprit est très silencieux, « …qu'il écoute à l'infini tout ce qui se passe » comme le dit Jiddu Krishamurti, que peut naître la vérité, « lorsque votre esprit et votre cœur sont exempts de toute sensation d'effort et que n'essayez plus de devenir quelqu'un ». [3]

Selon moi, découvrir la « véritable nature » du Soi, des êtres et du monde, est le but du processus éducatif. La motivation profonde de l'auteur réside dans le désir de reconnaître et valoriser la vraie nature, l'Etre de Joie, présent dans chaque enfant et chaque être humain.

Le **Chapitre II. Problématisation et hypothèse,** focalise la problématique de la recherche pour aboutir sur l'hypothèse qui sera vérifiée plus avant. En se rattachant aux causes de l'implication et de la motivation personnelle, la thèse va étendre cette constatation au phénomène social de la souffrance à l'école, vue comme contraire de la joie et du bonheur. La crise de l'école moderne est reconnue ; la perte de valeurs et la non attention au bien-être de tous les acteurs impliqués dans son environnement, l'insuffisance du système d'enseignement officiel est démontré par des données significatives sur le malaise et la violence à l'école

[1] En sanscrit, ce terme désigne le cycle des existences conditionnées duquel, selon le bouddhisme et l'hindouisme, il faut se libérer pour atteindre le nirvana (la libération de la souffrance).
[2] Dilgo Khyentsé *Le Trésor du cœur des êtres éveillés*, Le Seuil, Points Sagesse Paris, 1996, commentaire du verset 62. Cité par Matthieu Ricard dans *Plaidoyer pour le bonheur* Nil éditions, Paris, 2003, page 253
[3] Krishamurti, *Le sens du bonheur*, Stock, 2006

issues d'enquêtes internationales et nationales françaises. Elles sont extraites entre autres, des rapports internationaux élaborés par *l'Observatoire européen de la violence scolaire* et son affilié, *l'Observatoire international de la violence scolaire,*[4] du *Rapport mondial sur la violence et la santé* publié par l'OMS en 2002 ainsi que du *Rapport mondial sur la violence contre les enfants*[5]. Ce qui ressort de ces études est par exemple le fait inadmissible qu'en 2006, la violence contre les enfants en milieu scolaire était en grande partie légitimée, officiellement approuvée et administrée par les personnes mêmes qui sont responsables de l'éducation, du bien-être et de l'instruction des enfants. Des données sur les actes de violence sur les enseignants sont aussi citées. Ce chapitre se base sur les connaissances et l'expérience professionnelle mûrie par la chercheuse au sein de l'UNESCO dans le domaine de la violence scolaire. Les données citées ne prétendent pas généraliser le phénomène en soi ni en tirer de conclusions valables pour tous les cas, mais de montrer que dans trop de pays encore aujourd'hui l'institution école est souvent complaisante sinon complice de ces violences, qu'elles soient adressées aux enfants ou aux enseignants. Cette analyse se poursuit ensuite sur la question de la violence intrinsèque au milieu scolaire : qu'est-ce qui se passe à l'école entre tous les acteurs de ce processus ? Entre les maîtres et les élèves, les élèves et les élèves, les élèves et l'établissement, les programmes…? Quelques-unes des causes sont identifiées ici comme responsables de la violence ou provoquant le mal-être à l'école, par exemple[6] :

1) les règlements et les programmes ;
2) le rôle du maître ;
3) les méthodes utilisées ;
4) la relation entre maître et élève.

Les données sur les châtiments corporels introduisent de façon indirecte le sujet du corps à l'école qui dans encore trop de pays est considéré plus comme un objet de punition que comme un moyen d'épanouissement de l'enfant. En reprenant la belle expression de Damasio

---

[4] Les Observatoires siègent à l'Université de Bordeaux et publient régulièrement des informations sur ce phénomène par des bulletins et de publications. Son coordinateur, Eric Debarbieux, est l'auteur, entre autres, des publications de 1996, 1999, 2001 sur *La violence en milieu scolaire*, ESF éditeur, Paris.

[5] Paulo Sérgio Pinheiro, *Rapport mondial sur la violence contre les enfants*, publié par l'étude du Secrétaire général des Nations Unies sur la violence contre les enfants, novembre 2006, disponible sur : http://www.violencestudy.org

[6] Inspiré par une animation pédagogique d'Alain Dupré, Inspecteur de l'Education Nationale dans l'Ain, ce texte est publié sur le site « *les instits sur le net* » : http://instits.org/index.php consulté le 4 aout 2008.

(2003), le *théâtre du corps* qui est mis en scène à l'école est encore trop souvent un « corps de souffrance » car on agit comme si les enfants n'étaient que des têtes sur des jambes. Des questions surgissent : comment ne pas vivre divisé quand, dès le plus jeune âge, on nous oblige à « nous tenir » assis sur un banc en longueur de journée, ou, dans ce qu'on appelle « l'éducation physique » on nous pousse la plupart du temps à rivaliser avec nos compagnons, à démontrer notre force, à gagner sur l'autre… Peut-on se connaître soi-même en tant que « corps » aussi ? Dans les causes et effets de la souffrance, il y a correspondance entre fragmentation du savoir et fragmentation de l'Etre, question centrale de la transdisciplinarité. Comme le dit Philippe Filliot dans sa récente thèse de doctorat[7] : « la philosophie occidentale, habituée à penser de manière dualiste par couples de concepts disjonctifs, partage non seulement entre connaissance théorique d'une part et pratique dans l'existence, d'autre part, mais sépare le corps et l'esprit en accordant la primauté à la raison. » Notre système éducatif est issu de cette pensée dualiste et il ne fait que perpétrer cette séparation depuis des siècles. De ces constats sur la violence apparaît également la difficulté de l'institution école à s'ouvrir aux innovations pédagogiques qui sont fondées sur une démarche éducative globale.

Dans un sous-chapitre de cette partie on analyse en particulier la « démarche intégrale ». Dans une vision humaniste des sciences de l'éducation, en opposition à la tendance moderne à la hyperspécialisation, toutes les branches de la formation initiale devraient participer à la constitution d'une culture générale, par une éducation qui assurerait à chacun des niveaux de l'enseignement, un caractère de *globalité et intégralité* au savoir. Ce concept de « globalité » est de plus en plus utilisé en épistémologie et en sciences humaines : on entendra ainsi parler *d'approche intégrale*, de *pédagogie globale*, parfois *d'éducation holistique*, souvent de façon confuse, selon la mode du moment. Ces expressions, qui ont fait l'histoire de l'éducation pendant les siècles, introduisent la réflexion sur l'éducation intégrale. Le concept véhiculé par les termes *intégral, global, holistique* peut effrayer car il ramène à un état de perfection, un monde où rien ne manque. Ces mêmes termes associés à *éducation* peuvent être interprétés par les partisans de l'école positiviste, « progressiste », comme synonyme d'une mission éducatrice totalitaire recelant des dangers de la pensée unique ou « de camoufler souvent une pensée sommaire, erratique et ambivalente.»[8] Bien contraire, dans un élan de dépassement de

[7] FILLIOT Philippe *L'éducation spirituelle ou l'autre de la pédagogie. Essai d'approche laïque de la relation maître-élève-savoir dans les spiritualités de l'Orient et de l'Occident (yoga, sagesses chinoises, bouddhisme zen, christianisme).* Thèse : Sciences de l'éducation : Paris 8 : 2007. Directeur de thèse : René Barbier

[8] DARCOS Xavier *L'art d'Apprendre à Ignorer*, Plon, 2000, p. 91

la fragmentation du savoir qui est commun aux plus grands penseurs et philosophes de l'éducation, la vision intégrale a inspiré les plus importants courants pédagogiques novateurs, en particulier les fondateurs de l'école nouvelle :

« Par ce mot d'éducation intégrale, nous entendons celle qui tend au développement progressif et bien équilibré de l'être tout entier, sans lacunes, ni mutilation, sans qu'aucun côté de la nature humaine soit négligé ni systématiquement sacrifié à un autre. (…)L'éducation intégrale contient et réunit les trois facteurs habituels, à savoir : l'éducation physique, intellectuelle et morale. »[9]

L'application qui est faite de cette vision, née au siècle dernier, est aujourd'hui très variée et diversifiée selon les établissements scolaires. Les études de Marie –Laure Viaud et Cécile Delanoy[10] portent sur les différentes lignes de partage qui séparent ces écoles entre elles : les priorités données (ou pas données) aux acquisitions de type scolaire ; le rôle des adultes, leur intervention et « droit de regard » dans la vie scolaire des enfants ; enfin, le clivage politique ou sociale, qui discrimine l'accès à ces écoles aux classe défavorisées en raison de leurs coûts. La critique que l'on pourrait apporter ici aux écoles nouvelles ne se situe pas du coté des « traditionnaires » : bien au contraire. En adoptant une position plus extrême, la chercheuse affirme que ces écoles, nouvelles mais « adaptées », ne sont pas suffisamment ouvertes et ni assez « courageuses » pour aller au fond de leur vision et que à cause d'une pléthore de contraintes (pressions des parents, négociations avec l'Etat, etc.), elles cèdent à trop de compromissions qui dénaturent leurs fondements pédagogiques. De plus, la grande majorité des écoles « nouvelles » en Occident, s'ouvre rarement à une dimension spirituelle. Cette section se ferme sur la constatation que les enfants d'aujourd'hui, stimulés par la complexité de la vie qui les entoure, à la maison comme à l'école, propulsés parfois dans des circonstances existentielles auxquelles les enfants du siècle dernier n'étaient pas confrontés, doivent acquérir non seulement des outils, des compétences pour la vie (*life skills*), mais surtout une *conscience globale* d'eux-mêmes et du monde où il vivent. Ils doivent être stimulés en somme, à devenir eux-mêmes « globaux », à raisonner de façon complexe et transdisciplinaire, à considérer leur être comme un ensemble non fragmenté de composantes,

[9] Cité par Roland Lewin, *Sébastien Faure et « la Ruche » ou l'éducation libertaire*, Vauchrétien, Ed Ivan Davy (Cahiers d'histoire des pédagogies libertaires), 1989, p. 37.

[10] VIAUD Marie-Laure « Ecoles différentes : combien de divisions ? » dans *le Monde de l'éducation*, n°360, Juillet- août 2007, pp. 74-77 et DELANOY Cécile, Elèves à problèmes, écoles à solutions ? ESF, 2000

parmi lesquelles l'esprit doit reprendre sa place légitime. Quelles sont donc les écoles qui ouvrent à cette dimension ?

Cette question est traitée dans la section suivante de ce chapitre qui contient un bref excursus sur les écoles Steiner-Waldorf et les travaux récents à leur propos. Ici, la nature spirituelle de cette pédagogie est indiquée comme fondamentale. Dans sa récente thèse, Yolanda Ramirez approfondit la question de l'imaginaire fondateur des écoles Steiner-Waldorf en considérant qu'il naît par opposition à la conception scientifique et positiviste de l'époque qui se traduisait en des contenus pédagogiques centrés sur la logique. « C'est là que R. Steiner offre la possibilité de prendre en compte le monde affectif, celui des sentiments, de l'imagination, du rythme, de la dimension artistique, de la mobilité, du vivant, en opposition avec la vision scientifique et intellectualiste de l'époque »[11] dit-elle. Pour Rudolf Steiner, l'enseignant travaille avec les forces spirituelles concentrées dans le Moi de l'individu (son esprit), par lesquelles on peut accomplir un véritable travail de transformation sur l'entité humaine. Sa conception de l'homme se reflète dans cette pédagogie au sens où l'éducation doit tenir compte du développement de l'enfant dans son ensemble. En tant que fondateur de l'anthroposophie sur laquelle l'éducation se base, Steiner considère « que derrière le monde visible existe un monde invisible qui est tout d'abord caché aux sens, ainsi qu'à la pensée liée à ces sens » et « qu'il est possible à l'homme de pénétrer dans ce monde caché s'il développe certaines facultés qui sommeillent en lui ».[12] On pourrait se demander à ce point qu'est ce que l'on peut donc reprocher à ce courant de l'éducation nouvelle qui, au contraire d'autres écoles consoeurs, apporte à la dimension spirituelle de l'enfant toute son attention. La chercheuse cite à ce sujet la thèse soutenue par Ullrich (1994) qui fait « un bilan contradictoire » au sujet de ce système, et aussi le Rapport collectif réalisé en 2008 en France sur la pédagogie Steiner –Waldorf.[13] De ces travaux, on peut affirmer les positions suivantes : d'un coté, celle qui réunit les détracteurs de la pédagogie Steiner qui par exemple en France, vont jusqu'aux accusations (infondées) de sectarisme.[14] Ces sont les mêmes qui mettent en garde contre les

---

[11] Ramirez Yolanda *L'enseignement en tant qu'art dans le curriculum Waldorf*[11] Décembre 2006 : Sciences de l'éducation : Paris 8. Thèse en ligne sur le site : http://www.steiner-waldorf.org/index.html
page 98-99

[12] Cité par ULLRICH Heiner, « Rudolph Steiner (1861-1925) « *Perspectives : revue trimestrielle d'éducation comparée* (Paris, UNESCO : Bureau international d'éducation), vol. XXIV, n° 3/4, 1994 (91/92), p. 577-595.

[13] Dallé J. (coordination) e.a. (2008), *Art et spiritualité dans la pédagogie Waldorf-Steiner: une recherche-action.* Paris : Les Éditions de la Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France. Ouvrage collectif réalisé par l'Université Paris 8 et la Fédération des écoles Steiner-Waldorf en France.

[14] Le rapport parlementaire «*les Sectes et l'argent*» de juin 1999 incluait les écoles Steiner dans sa liste « noire ». L'anthroposophie était classée parmi les mouvements sectaires. Et les écoles Steiner accusées « d'apprentissage

risques d'endoctrination qui découlent de l'anthroposophie « cosmique » du maître («une école où est enseignée une conception du monde »). De l'autre coté, celle de ses partisans, qui prônent cette pédagogie comme alternative valide au système officiel, répandue surtout en dehors de la France,[15] car elle a amplement démontré savoir offrir une formation complète qui inclut l'art, les travaux manuels, le contact avec la nature et d'autres pratiques éducatives actives. En reprenant les mots de présentation du rapport cité ci-dessus on peut affirmer que « si la dimension spirituelle dans sa partie la plus mythologique reste encore largement à questionner sur le plan éducatif, l'expression artistique demeure, à coup sûr, comme une des innovations les plus remarquables de la pédagogie contemporaine ». En s'abstenant d'épouser l'une ou l'autre position, poussée par la curiosité et le besoin d'élargir les horizons de la recherche au-delà des frontières de l'Occident, la recherche se poursuit donc « ailleurs ».

La première partie se clôt donc sur l'exploration des fondements et des origines de l'expression « éducation, approche intégrale » telle qu'elle est utilisée en Orient et plus en particulier en Inde, où des écoles « différentes » développent des expériences d'éducation intégrale. Parmi plusieurs exemples, dont la très connue Rishi Valley Education Center de Krishnamurti dans le plateau central du Deccan, l'approche intégrale de Sri Aurobindo et de Mère adoptée par l'école de leur Ashram à Pondichéry, semble représenter une tentative de réunification de la vision occidentale et orientale. De plus, le fait que cette expérience se soit étendue à Auroville la situe dans un contexte d'expérimentation « in vivo » tel qu'il est définit par la transdisciplinarité. Surgit à ce point, la question de la recherche : l'expérience de l'éducation intégrale a-t-elle produit (et continue-t-elle à produire) des enfants, puis des adultes, épanouis et heureux ? Est-ce que l'intégration dans l'enseignement de l'ouverture à la dimension spirituelle, est facteur et cause du bien-être et de la joie de vivre chez les enfants ? Est-ce que les maîtres dans le rôle qui leur est attribué de « guide », sont eux aussi heureux dans ces écoles ? Si les enfants de ces écoles sont heureux, est-il donc possible d'être heureux à l'école ?

---

tardif de l'écrit et du calcul (…) et de parents contraints par les tarifs inabordables des écoles à travailler pour l'anthroposophie... ». Les écoles Steiner ayant fait appel au Tribunal, ont gagné et la véridicité du Rapport ministériel remise en cause.

[15] En Allemagne, où les écoles Steiner-Waldorf sont nombreuses et représentent une alternative aux établissements publics et confessionnels, le débat sur cette pédagogie est très actif, en accueillant en son sein, des positions contrastées.

L'hypothèse que ce travail entend démontrer est que l'éducation intégrale est aujourd'hui une voie possible pour le bien-être à l'école et la joie intérieure des principales sujets investis dans le processus éducatif, les élèves et les enseignants. On prend ici le pari que dans la vision intégrale, éduquer et s'épanouir dans l'acte éducatif est possible car cette approche correspond à un processus vers la liberté et la Joie de l'Etre. Ce chemin sous-entend qu'une synthèse des approches occidentales et orientales en philosophique de l'éducation soit opérée en amont.

Deuxième partie : le cadre théorique de la recherche

Une fois la problématique posée, cette partie procède à l'explicitation du cadre théorique de la recherche dans une perspective multiréférentielle et transdisciplinaire, selon une épistémologie déjà annoncée dans la première partie de la thèse. Dans le **Chapitre I. La transdisciplinarité comme approche,** les raisons de ce choix épistémologique sont illustrées afin d'expliquer l'application de la vision non fragmentée du monde à l'éducation, vision qui guide la présente recherche ainsi que le sujet qui y est approfondi, l'éducation intégrale. La transdisciplinarité y est essentiellement abordée par un travail de lecture et analyse des textes : le concept est nouveau, car il est apparu « …il y a trois décennies, presque simultanément, dans les travaux des chercheurs aussi divers que Jean Piaget, Edgar Morin, Eric Jantsch… »[16]. En 1996, Basarab Nicolescu sortait, d'après les travaux développés avec un groupe d'éminents chercheurs dont Edgar Morin, réunis au Portugal en 1994, [17] le *Manifeste de la transdisciplinarité*, premier ouvrage synthétique sur l'approche transdisciplinaire. Dans ce texte il définit la transdisciplinarité comme « …une nouvelle approche scientifique, culturelle, spirituelle et sociale. Elle concerne ce qui est à la fois entre les disciplines, à travers les disciplines et au-delà de toute discipline. Sa finalité est la compréhension du monde présent, dont un des impératifs est l'unité de la connaissance ».[18]

Plus en détail, l'éducation transdisciplinaire est définie ici non comme une méthode, mais comme un processus, une possibilité de « devenir et d'être » qui serait offerte à tout individu par une approche éducative « intégrale », selon la définition donnée dans la première partie de la thèse. Ce même choix a fortement influencé tout le processus praxéologique de la recherche (comme par exemple l'expérience d'autoformation transdisciplinaire, décrite dans

[16]B. Nicolescu, *La Transdisciplinarité. Manifeste*, Editions du Rocher, 1996

[17] *La charte de la transdisciplinarité*, Premier Congrès mondiale de la transdisciplinarité, 1994

[18] *Ibidem*

la troisième partie). Les trois piliers de la transdisciplinarité, les niveaux de Réalité, logique du tiers inclus et la complexité, sont ici décrits, en référence au champ de l'éducation.

1° - *Les niveaux de réalité.* Ce principe est relié à celui des champs de réalité. Pour simplifier il est possible de se référer en éducation à l'enseignement d'une discipline comme l'histoire ; il est évident que la même histoire, le même événement historique prend des dimensions, des significations et génère des conséquences différentes soit qu'il soit vécu à niveau de l'individu, du groupe ou de la nation. Et en continuant, on pourrait s'étendre à la dimension transnationale, en opérant des parallèles intéressants entre réalités différentes (par exemple, la Seconde guerre mondiale vécue par les Américains et les Japonais). En enseignant, on devrait partir du concept que la parole et les concepts sont « actifs », ont le pouvoir de créer la perception de la réalité de chacun ; sous cette hypothèse, l'enseignant/guide est capable de modifier la perception de la réalité des élèves, puisqu'il leur apprend de nouveaux mots et de nouveaux concepts. Ce pouvoir étant important, il est nécessaire que chaque nouvelle parole « active » ou nouveau concept « actif » soit bien défini, approfondi, comparé grâce à des métaphores, des liens avec d'autres disciplines, conforté par des rappels historiques, encadré par les limites de sa validité. Enfin, reliée au postulat des niveaux des réalités, la vision transdisciplinaire inclue dans l'éducation, la dimension spirituelle, qui sort de la réalité relative, et du domaine des croyances pour aller vers une réalité ultime, un espace qui élimine tout support mental pour accéder à l'absolu.

2° - Le Tiers inclus. La médiation, qu'on a citée dans la première partie de la thèse, semble ici être le meilleur exemple de l'application de ce principe, qui entre les deux partie en conflit, place le rôle du médiateur au delà du niveau de réalité dans lequel le conflit est généré et cherche la rencontre entre les deux parties au niveau de l'être, en sortant de la logique binaire. On pourrait pour cela, introduire de façon régulière dans les programmes des ateliers de médiation, en tant que pratiques éducatives pour la transformation des conflits à l'école. En ce qui concerne la littérature et philosophie, la figure de Candide pourrait être également portée en exemple et des jeux de rôles seraient à imaginer autour de ce personnage qui sort de la logique et du système du Pair (l'étudiant) ou de l'Expert (le maître), pour se placer dans un espace de découverte, d'exploration et questionnement, attitudes pas complètement acceptées à l'école.

3° - *La complexité.* En partant du fait que le système éducatif en vigueur aujourd'hui a été généré par une vision du monde positiviste qui ne correspond plus à la société et aux aspirations des individus d'aujourd'hui, l'éducation transdisciplinaire donne des nouvelles grilles de lecture, offre des outils, des clés pour vivre dans cette société en mutation, afin de rétablir le lien entre l'unité et la multiplicité. En ce qui concerne ce principe, il s'agit de faire un choix fondamental en sortant de la logique linéaire, causale, binaire qui nous a gouvernée jusqu'à présent, et commencer à enseigner par exemple ce que Morin définit « les principes d'une connaissance pertinente par les méthodes qui permettent de saisir les relations mutuelles et influences réciproques entre parties et tout dans un monde complexe »[19].

Dans l'objectif d'apporter d'autres exemples pratiques de ce qui pourrait être une éducation transdisciplinaire, on liste ici des activités de l'école primaire (lire, écrire, compter, dessiner, raconter, mémoriser), ainsi que des matières au collège et au lycée (littérature, sciences naturelles, physique, mathématiques, géométrie, histoire, géographie, langues étrangères, …). Selon cette approche, on propose de les « repenser » en termes de mouvements, de cycles, de processus, de connexions *à travers* elles et *au-delà* d'elles, avec la nature et l'environnement, en associant leur philosophie et y découvrant les symboles véhiculés et incarnés dans chaque discipline.

Une fois l'approche éclaircie, le **Chapitre II. De la joie en éducation,** rentre dans le thème central de *la joie en éducation*, en commençant par la nécessaire définition du concept de *joie* ainsi que par les différentes réflexions et théories élaborées sur la joie en relation à l'éducation. L'acception adoptée ici est celle qui se réfère au sens du terme *joie* le plus complet et le plus en accord avec son étymologie (du latin *gaudium* et *jugum*, joug, le lien, l'union, qui vient de la racine indo-européenne du sanskrit *yuj*, la même que *yoga*) selon lequel la *joie* est la manifestation de «l'union de l'âme individuelle avec l'esprit universel[20] ». Ce sentiment concerne donc la totalité de l'individu et de son être, en union entre la dimension mystique et celle terrestre, le "haut" et le "bas", l'espace intérieur et extérieur, le sujet et l'objet, l'individu et les autres.

Les axes théoriques fondamentaux de la recherche se fondent, comme on l'a dit, dans la philosophie de l'éducation et dans des différents courants spirituels en occident et en orient.

[19] MORIN Edgar, *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, 1999
[20] HUET Gérard, Dictionnaire de Sanskrit, INRIA (en ligne). Disponible sur : http://sanskrit.inria.fr/

En occident, par exemple, dans la vision éducative chrétienne et selon une approche affirmative, la joie est définie en tant que expression du bonheur céleste et état d'éveil et présentée comme valeur transcendante, un état que l'on pourra rejoindre uniquement dans une dimension non terrestre, dans la venue du « Royaume Joie », le salut de l'âme, rétablissement éternel du lien entre Dieu et les hommes. Il faut savoir que le salut peut être donné par la grâce divine, ou bien obtenu par les hommes en contrepartie de sacrifices qu'ils auront accomplis tout au long d'une vie. La joie est un sujet recourant dans les textes des évangiles, au point que l'Evangile de Luc est appelé « Evangile de la joie » (Jésus, parmi les hommes, semeur de joie). Dans l'éducation catholique en particulier, cela s'est traduit dans les établissements religieux catholiques par une attitude de négation de tout ce qui constitue élément de *jouissance* et de plaisir terrestre.

Du point de vue laïque, on évoque un des principes fondateurs commun à plusieurs courants pédagogiques de l'éducation nouvelle, celui de *la joie* par la *liberté d'apprendre* ce qu'on aime. Comme le disait Cousinet (1921), un des pères fondateurs de ce courant, la liberté de l'enfant (d'agir, de créer, d'observer, de comprendre), associée à la coopération dans le travail, est l'essentiel de cette pédagogie, la condition sine qua non, de son épanouissement individuel. C'est le mythe de l'enfant *libre, heureux* d'apprendre avec les autres et par extension, celui d'un monde nouveau, une autre société : « Dites bien, disait Cousinet dans un témoignage, que le mot le plus important dans une méthode de travail libre, ce n'est pas le travail, ce n'est pas le groupe, c'est *libre.* »

Le principe de joie dans l'apprentissage a également influencé les travaux d'un autre chercheur contemporain en sciences de l'éducation, Georges Snyders, qui a fondé son approche dans la vision marxiste de l'école laïque française. Selon cet auteur, l'école doit être le lieu de joies « proportionnelles aux efforts et aux obligations (…) pour être en dialogue avec les plus grandes réussites et les tâches primordiales. »[21]. Pour une culture progressiste, en continuité avec les masses, dit-il, il faudra donc transformer les contenus actuels des programmes scolaires en les dirigeant vers des contenus culturels rénovés, tendus vers la joie.

En Orient, dans la philosophie de l'éducation, la joie est définie à partir d'une différente conception qui la ramène aux notions bouddhistes présentes dans toute la tradition spirituelle

[21] G. SNYDERS *la joie à l'école*, PUF, 1986

hindouiste de *soukha* et de *ananda*. En sanskrit, la langue classique indo-aryenne qui est encore parlée par les castes religieuses bramines dans tout le continent indien, *ananda (ā-nanda)* désigne la joie et le rayonnement de *soukham,* (*su-kha)* l'état de bien-être intérieur, « qui illumine de félicité l'instant présent et se perpétue dans l'instant suivant jusqu'à former un continuum que l'on pourrait appeler *joie de vivre.* *Soukham* est étroitement lié à la compréhension de la manière dont fonctionne notre esprit et dépend de notre façon d'interpréter le monde, car, s'il est difficile de changer ce dernier, il est en revanche possible de transformer la manière de le percevoir [22]». L'état d'*ananda* est une condition de pure joie et d'extase, l'émanation de la conscience de Dieu ou l'expérience spirituelle. Dans son sens le plus élevé, *ananda* est exprimé dans la description qu'il y a dans les Védas de Brahman, (Dieu) : la conscience supérieure de l'âme, *Satchidananda*.[23]

La réflexion sur les courants orientaux continue sur une analyse détaillée de la notion de joie dans le *Purna yoga* de Sri Aurobindo et dans son éducation intégrale. Le choix d'aller visiter la définition du concept de joie dans les références philosophiques issues de la tradition bouddhiste et hindouiste, est en lien avec la recherche de terrain dans les écoles d'Auroville en Inde qui sont inspirées par l'éducation intégrale du philosophe indien Sri Aurobindo, lequel a fondé toute son œuvre et son yoga sur le concept de joie divine, l'*ananda.*

Dans ce même chapitre on opère également une diversion dans les sciences cognitives et dans certains courants de la psychologie moderne où les notions de bonheur et de joie sont d'actualité. Dans les théories cognitives –émotives qui analysent de façon approfondie tout le champ des émotions à partir du concept central d'évaluation de ce que l'on ressent et de son interprétation, la joie et le sentiment de bonheur sont considérés en tant qu'*émotions*. Pour résumer, au niveau neurologique, des émotions telles la peur ou le dégoût se présentent, entre autres, comme une activité des neurones dans le lobe frontal droit, la région du néocortex situé au devant du côté droit du cerveau. Tandis que des émotions comme la joie, l'amour, la compassion et la confiance peuvent être mesurées comme une activité relativement plus grande parmi les neurones dans le lobe frontal gauche. Le bref tour d'horizon par la famille des théories cognitives se conclut dans la mise en évidence de l'influence par exemple, des inférences causales sur les émotions en général, l'estime de soi en particulier et sur le bien-être

[22] RICARD Matthieu, p. 16-17, *Plaidoyer pour le bonheur*, Pocket Evolution, Nil éditions, Paris, 2003

[23] *sat-chit-ananda*, "existence – conscience - félicité" Définition du Spiritual Yoga Dictionary III: http://www.experiencefestival.com/a/Ananda/id/122458

psychologique ou des représentations ou projections de soi dans le futur, dont la réalisation procure du bonheur.

Le chapitre se ferme avec un clin d'œil à un autre terrain disciplinaire actuellement investi par la mode du « bonheur à tous prix », celui de l'économie moderne qui élabore des nouveaux indicateurs du bonheur sur le développement humain : par exemple, du point de vue de la dimension macro - sociale du bonheur, les travaux de Daniel Kahneman et Alan Krueger, prix Nobel d'économie en 2002, ont amené à la création d'un indice de «Bonheur Intérieur Brut » (BIB). Désormais, des indicateurs de progrès durable, lié au bonheur, se mettent en place partout au niveau de la recherche internationale. Pour Veenhoven, économiste de l'Université Erasmus à Rotterdam, le bonheur a été toujours intimement lié au concept de richesse produite, même si «la croissance économique n'est pas susceptible d'ajouter considérablement au bonheur». Il pense que « le bonheur peut être défini comme une jouissance subjective de la vie dans son ensemble. En ce sens, le bonheur n'est pas un concept illusoire. Il peut être conceptualisé et mesuré»[24].

Troisième partie : un terrain de recherche

Le cadre théorique cerné, la partie en question, qui se compose de quatre chapitres, rentre dans le contexte de l'expérience de terrain qui est approché par une méthode qualitative. La justification de ce choix est décrite dans le **Chapitre I. Méthodologie,** ainsi que les outils praxéologiques sur lesquels elle s'est basée : entretiens, questionnaires et observations. On porte l'attention ici sur le fait que la recherche ici présentée a un caractère purement exploratoire. Le choix de la méthode qualitative a été orienté par rapport notamment à l'approche transdisciplinaire adoptée comme posture dans la recherche, qui a été à l'origine de l'**Expérience d'autoformation (2005 - 2006)**, titre du **Chapitre II** de cette partie.

En 2004, au moment où se situe le démarrage de cette expérience, l'inexistence en France de cours universitaires ou de formations spécifiques sur la transdisciplinarité est un fait. Sur l'exemple du CETRANS au Brésil, la chercheuse a tenté l'expérience de l'autoformation, avec un groupe de personnes qui auraient démontré un intérêt réel envers cette nouvelle épistémologie, afin d'entreprendre une recherche-action de terrain. Une autre expérience,

[24] VEENHOVEN R., *Conditions of happiness*, Reidel, Dordrecht, Netherlands, 1984

celle du GREF[25], le groupe de recherche universitaire autour de l'écoformation, se rattache à la démarche de « recherche-action-formation » praxique, interdisciplinaire et collaborative et fait partie des méthodologies envisagées afin « d'aborder la pensée du complexe et les polarités individuelles/sociales/matérielles » (Barbier, 2004). L'expérience ici décrite a été donc également inspirée par le concept de *anthropoformation,* en tant que formation globale de la personne au centre d'un processus d'émancipation collectif.

Le projet d'autoformation transdisciplinaire s'est poursuivi pendant dix sept mois, de février 2005 à juin 2006. Voici les intervenants et les contenus :

1. René Barbier : La recherche-action existentielle. La multiréférentialité (cours enregistré, 2h31min.)
2. Jacqueline Morineau : La médiation comme exemple du Tiers inclus dans l'éducation. (atelier)
3. Mohammed Taleb : Les fondements philosophiques de la transdisciplinarité (cours enregistré, 2h20min.)
4. Roswitha Lanquetin : L'art de vivre en paix (Pierre Weil) (atelier)
5. Isabelle Jacob : La créativité ; l'éducation comme acte d'éveil du potentiel créatif (cours/atelier enregistré, 2h18min.)
6. Charles Rojzman : La thérapie sociale et ses concepts fondateurs. L'intelligence collective Vivre ensemble : la transdisciplinarité comme voie de paix. (cours /atelier, retranscription sur des notes)
7. Basarab Nicolescu : La transdisciplinarité : les piliers. Les différents niveaux de réalités. Le Tiers inclus. La complexité. (cours enregistré, 4h56min.)
8. Markus Molz : L'approche intégrale de Ken Wilber (cours/atelier enregistré non disponible, retranscription sur des notes)
9. Dominique Sinner : L'art de l'accompagnement au changement, La construction du groupe et son imaginaire (cours/atelier)

Dans la structure du programme, les cours théoriques, « magistraux », ont alternés avec des ateliers de formations pratiques en référence avec les principes de la transdisciplinarité. Ceci

[25] Le GREF, est le Groupe de Recherche sur l'Ecoformation crée en 1992 par le Laboratoire de Sciences de l'éducation de l'Université François Rabelais de Tours et le Laboratoire LAMCEEP, Approches multiréferentielles cliniques de l'expérience et éducation permanente de l'Université de Paris 8. (En 2004, j'ai fait une présentation de mon sujet de thèse).

dans le souci d'une recherche d'application des énoncés théoriques, de leur mise en réalité dans un laboratoire « in vivo », au lieu que « in vitro » (Nicolescu, 1996), comme il est fait dans les universités actuelles. Un autre objectif a été celui d'apporter aux participants des outils immédiatement applicables et transposables dans leur contexte de vie professionnel ou personnel, ce qui a été le cas notamment par les ateliers.

La notion d'*exploration* est la caractéristique qui a marquée distinctement l'expérience depuis ses débuts, moteur de l'autoformation et facteur déterminant pour toute la recherche qui a suivi. Ceci a signifié la remise en cause de tout postulat reconnu, de toute décision préétablie, pour aller *au-delà* des connaissances acquises, selon une véritable démarche de découverte. L'enjeu de cette recherche a été dès le début de tenter une formalisation, une structuration (dans un projet de centre, un module de formation) d'une « indiscipline » transdisciplinaire qui, par définition ne peut pas rentrer dans aucune forme. L'expérience a révélé ce paradoxe et on peut en tirer éléments suivants :

- du point de vue collectif, l'expérience a été positive et négative à la fois (une évaluation transdisciplinaire qui sort de la logique binaire serait éventuellement à opérer), extrêmement utile du point de vue de l'acquisition du processus collectif (des connaissances acquises par les participants, des attitudes de solidarité et de partage ; de la connaissance des mécanismes psychosociaux ; du sens qui a pu être dégagé de ce vécu). Cependant, les mécanismes psychosociaux ont été abordés d'une façon qu'on pourrait définir comme superficielle et des enjeux importants tels que les dynamiques internes au groupe n'ont pas été anticipés ;
- du point de vue objectif, la recherche en elle même s'est trouvée enrichie par une expérience éducative d'une richesse humaine sans comparaison, richesse qui a pu être mise à disposition de l'enquête de terrain qui a suivi et plus en particulier de la méthodologie choisie.

Le **Chapitre III. Choix du terrain : Auroville et l'Ashram de Pondichéry,** introduit le cas étudié dans la recherche et le justifie par rapport à l'hypothèse formulée. Suite à l'expérience d'autoformation, l'exploration peut être continuée vers Auroville, dans le Tamil Nadu en Inde, défini par ses habitants, un « laboratoire d'humanité vivant ». Auroville représente le terrain de recherche idéal à cause de la présence de l'UNESCO depuis 1968, année de sa fondation : « Auroville veut être une cité universelle où hommes et femmes de tous pays puissent vivre en paix et harmonie progressive au-dessus de toute croyance, de toute politique

et de toute nationalité. Le but d'Auroville est de réaliser l'unité humaine » ; ce rêve d'unité sur terre est en liaison avec celui contenu dans l'Acte constitutif de l'UNESCO qui appelle au « … fondement de la solidarité intellectuelle et morale de l'humanité. » Un bref encadrement historique de cette expérience est nécessaire pour comprendre la genèse des écoles à Auroville et son lien avec l'école de l'Ashram de Sri Aurobindo à Pondichéry. L'historique est aussi reconstruit au moyen d'entretiens réalisés avec les pionniers d'Auroville, les français qui ont répondu dans les premières années 1960 à l'appel de la Mère, pour construire une « utopie sur terre ». Comme le témoigne G. : « les gens sont arrivés à cause d'un appel intérieur (…), un rêve d'enfance jamais formulé ni compris. (…) Pour moi c'est vraiment comme ça, je suis complètement identifié aux besoins d'Auroville, je veux pas dire que je suis pas capable de vivre l'idéal d'Auroville, mais tout mon être dit, « il faut que ce soit possible » et ça me plaît tout a fait de donner ma vie complètement à cette aventure. (…). Il faut une certaine dose d'héroïsme, c'est un yoga en général, c'est l'héroïsme de chaque instant. Parce que, fondamentalement, la chose absolument essentielle c'est la maîtrise de l'ego et des désirs... »

Ce chapitre tient également compte des critiques adressées à ce projet, notamment par des indiens résidents dans les lieux avoisinants : l'interview d'A., un indien de la caste des intouchables, met le doigt sur les inévitables contradictions inhérentes à toute utopie : « ce n'est pas ouvert, tu ne peux pas rentrer, dit-il, c'est réservé, c'est privé. D'autre part, le projet de société est inadapté à l'Inde dans sa conception, dans sa taille, dans les matières premières, il ne colle pas. Cette boule, (le Matrimandir, n.d.r.) elle est bien en Suisse, à côté des banques, des magasins de diamants, etc. Là-bas elle se marie au paysage, au cadre social, mais là je me demande si ce n'est pas un peu de la provocation. Il faut être très fort pour à côté d'un pauvre faire une boule en or, où on a mis des milliards, où des gens ont travaillé et ça a duré 20, 40, 50 ans. Alors qu'on aurait pu très bien faire à l'indienne de la méditation et on aurait pu créer une superbe pelouse ouverte à tout le monde et non un endroit aussi fermé, aussi coûteux, qui est déjà une sélection…».

La recherche tient en compte donc de ces contradictions qui font partie de l'utopie. Dans une interview à S., un français Aurovilien[26] de la première vague, on affirme : « …travailler avec les villages qui sont autour de Auroville, c'est la clé pour résoudre aussi d'autres types de problèmes, comme par exemple la sécurité par rapport à des épisode de violence qui se sont

[26] Aurovilien s'écrit avec un seul « l », selon la règle décidée par les habitants.

produits ou qui pourraient se produire. Dans la mesure où nous travaillons avec les villages, c'est une atmosphère de coopération qui se crée et qui peut prévenir les épisodes de violence, qui sont aussi engendrés par les différences de cultures et de moyens entre les Auroviliens et les populations des villages. » Car les conflits aussi existent mais, comme le dit S., « mystérieusement » Auroville continue à exister depuis plus de quarante ans, à la différence d'autres utopies nées notamment pendant les années 1970. A ce sujet, il ajoute : « … il n'y a pas cette atmosphère d'écoute et de reconnaissance, (…) dans les meetings, je trouve qu'il y a là quelque chose qui est vraiment problématique. (…). Mais il faut savoir que Auroville c'est le contraire des banques : quand la banque s'écroule tout le monde se précipite parce que les gens veulent retirer leur argent. Auroville ça a toujours été le contraire, les gens restent et on recommence : il y a toujours cette chose qui fait que Auroville c'est un mystère, (…), il y a quelque chose de vivant. Je sais qu'il y a des gens qui sont là qui ont en eux quelque chose de très fort, qui sont dévoués à Auroville, et même s'ils sont souvent en désaccord et créent des problèmes considérables, là c'est vivant. Auroville a toujours marché sur les gens missionnés ; ça reste toujours là, mais le problème est simplement au niveau de l'atmosphère, une atmosphère collective qu'on ne pourrait pas appeler de chaleureuse. Il y a une disponibilité individuelle à l'écoute et je pense que ça continue, mais le problème c'est au niveau de la capacité collective. » Ce clivage entre l'individuel et le collectif est précisément ce qui empêche que des initiatives collectives, même fondées sur la participation active des gens, souvent n'aboutissent pas (comme on le verra plus en avant dans la thèse).

En recentrant l'attention sur l'éducation, le chapitre se termine sur l'expérience éducative du *Libre progrès*. Considérée aujourd'hui encore comme une des plus innovantes et avancées du point de vue de l'expérimentation en éducation, originalement cette pédagogie a été élaborée sous ce nom à l'Ashram de Pondichéry. Pourtant elle remonte à 1960 quand dans l'Ashram un enseignant, élève de Mère, fit un essai d'enseignement « libéré des programmes et, naturellement, des examens ». La Mère lui avait répété l'unique consigne : « rendre les élèves *heureux*… »[27]. L'expérience est donc baptisée sous le nom de *Libre progrès* : libre parce que l'élève est laissé libre de s'orienter vers ses préférences pendant qu'il progresse vers l'expression la plus haute de son potentiel. Dans le *Libre progrès*, l'enfant choisit ses sujets d'études sur la base de ses centres d'intérêt et il voit l'enseignant quand il besoin d'être guidé, conseillé sur un argument ou l'autre. Ici, selon les principes de l'éducation intégrale,

[27] G. Monod-Herzen, J. Benezech *L'école du libre progrès*, Editions Plon, 1971, p. 122

l'enseignant est un « guru », selon l'étymologie sanskrite qui signifie « enseignant », « professeur », ou « celui qui dissipe les ténèbres », dans une position distante mais présente à la fois. Aujourd'hui le *Libre progrès* est encore adopté avec des élèves du supérieur de l'école de l'Ashram et aussi, avec une adaptation au contexte international et interculturel, dans des écoles d'Auroville. La recherche dans les écoles d'Auroville s'est par conséquent concentrée sur cette méthode qui peut donner des résultats spectaculaires sur des enfants et adolescents, en particulier sur ceux qui démontrent savoir reconnaître leurs centres d'intérêt de façon précoce : le débat actuel parmi des éducateurs et enseignants d'Auroville sur l'opportunité de l'appliquer à tous les élèves et pas seulement à une petite sélection, le témoigne.

Le **Chapitre IV. La recherche,** procède à la description des outils et du terrain, en commençant par les interviews qui ont été réalisés selon une grille préalable d'entretiens semi-directifs. L'entretien *compréhensif semi-directif* basé sur *l'écoute sensible*, a été un des outils de procédure praxéologique autour duquel la recherche de terrain a été construite. Dix voyages ont été réalisés entre août 2001 et mars 2008, avec des séjours d'une semaine à deux mois. Trente entretiens ont eu lieu avec les enseignants des écoles où l'éducation intégrale est pratiquée : à Pondichéry, auprès de l'Ecole de l'Ashram et en dehors de l'Ashram ; à Auroville auprès des écoles, des organes administratifs de l'éducation (le Conseil des enseignants d'Auroville ; le SAIIER), avec les éducateurs de l'atelier *Awarness through the Body* (la « conscience par le corps », en anglais), les parents, outre que les « vieux » Auroviliens cités ci-dessus. Les données récoltées dans les entretiens sont renforcées par l'observation particulière des écoles où l'expérience du *Libre progrès* se pratique (Ecole de l'Ashram, Deepanam School, Last School) et viennent conforter les premières impressions sur cette pédagogie qui paraît symboliser à elle seule la quintessence de l'éducation intégrale. Le concept de *l'écoute sensible* (Barbier, 1997) a été aussi central pour connaître, écouter les histoires et découvrir les sentiments des sujets interviewés qui ont eux-mêmes, très souvent, dessiné la structure de l'entretien.

Deux questionnaires ont aussi été envoyés aux écoles principales (Last School, New Era School et Future School) : le première à l'attention des enseignants à propos de la question de leur compréhension de l'éducation intégrale et leur rôle en tant que « guides » des élèves. Le deuxième aux enseignants, mais aussi aux élèves car la question émergée au fur et à mesure dans les entretiens, c'est-à-dire de la joie à l'école, se centrait sur leur bien-être en particulier. Le deuxième questionnaire est issu d'un travail de rédaction commun avec deux classes des

collèges de Last School et de Future School. En guise de complément de ces données, une épaisse correspondance écrite (emails) témoigne de la genèse de la construction de la communication entre la chercheuse et les correspondants en Inde. Des rapports de mission ont été aussi rédigés à la fin de chacun des dix voyages, à l'attention de la Fondation Breuninguer, organisme éducatif allemand qui a soutenu la recherche financièrement en tant que contribution au projet d'Auroville. La recherche reflète l'environnement international car elle a été menée en anglais, français, espagnol et italien.

Dans un premier temps, la recherche de terrain laissait entendre l'opportunité de la mise en place d'une recherche-action sur la formation des enseignants et d'un chercheur collectif constitué par des enseignants et formateurs. Au début des séjours, les entretiens étaient orientés vers la question de la formation des enseignants qui semble être particulièrement déficitaire à Auroville et qui avait pourtant été exprimée par les enseignants dans tous les entretiens. C'est seulement dans un deuxième moment, au bout du septième séjour, que cette enquête a pris une autre orientation, en se focalisant sur une recherche exploratoire et informative sur la question du bien être et de la joie dans les écoles d'Auroville, question qui était transversale à tous les entretiens.

Ce changement a été dû à une attitude de résistance qui à la surface pourrait être interprétée comme « méfiance », provoquée par une peur envers toute intervention qui vienne de l'extérieur, même de type « participatif » ; celle-ci est la réaction typique que l'on pourrait s'attendre de la part d'une communauté fermée sur elle-même. Cependant d'autres raisons peuvent être apportées qui changent la donne et sortent du jugement trop empressé. Une d'entre elles, la principale, réside dans le clivage existant entre les niveaux individuel et collectif de la communauté, comme l'a évoqué l'Aurovilien cité plus en haut. Ce clivage s'est traduit par exemple dans une différente qualité dans la communication avec la chercheuse, une communication qui était très libre lors des rencontres « face à face », mais extrêmement formelle dans les réunions avec les organes plus « officiels » tel que le Conseil des enseignants. On pourrait affirmer pour comprendre cette attitude, qu'il y a un rapport presque intime et intimiste entre la personne et le projet de la ville, entre l'engagement de son être individuel, qui est seul face à la tâche de la transformation interne, et l'engagement collectif, de construction d'une réalité commune. Ceci se traduit en un processus long et parfois compliqué (outre que complexe), pour la prise de décision de tout projet de changement car pour les Auroviliens le changement doit se faire premièrement à niveau individuel, ensuite au

niveau collectif. De ce fait, l'avoir tenté d'entreprendre volontairement une recherche finalisée à un résultat de changement, s'accorde mal à la réalité d'Auroville qui est non structurée, « indisciplinée » (comme on l'a dit pour la vision transdisciplinaire avec laquelle, par ailleurs, elle s'accorde parfaitement). Les raisons de cette attitude sont plus approfondies dans le corps de la thèse.

Quatrième partie : éduquer à la joie par l'éducation intégrale : cette partie concerne le sujet central de la thèse et commence par l'**Analyse des interviews** au **Chapitre I.** L'analyse raisonnée procède par l'établissement des différences et des croisements entre les éléments récoltés sur le terrain. Des retranscriptions raisonnées de quelques interviews sont insérées dans cette section, en tant qu'exemples (tandis que tous les entretiens retranscrits et les questionnaires sont en annexe). Selon une analyse de contenu thématique, des thèmes transversaux ont été dégagés pour faire émerger du sens. Voici les éléments communs aux interviewes :

- joie et plaisir d'apprendre
- question de la formation des maîtres, enseignants, point « crucial »
- liberté : à Auroville, à l'école, dans le *Libre progrès*
- nécessité de l'approche intégrale pour l'éducation dans le monde actuel
- l'approche intégrale comme facteur favorisant l'épanouissement et l'éveil de l'enfant

L'interprétation de ces données amène donc au cœur de la thèse, à partir du constat d'un élément commun aux écoles du *Libre progrès*, où il fait « bon » aller : celui du *bien être et de la joie*. Ces données sont le résultat des réponses aux entretiens et aux questionnaires sur la joie auprès des jeunes lycéens qui se déclarent satisfaits de leur école et se disent heureux à l'idée de s'y rendre le matin. Aussi dans le niveau primaire cette pédagogie rend heureux : à titre d'exemple, dans un entretien à deux parents d'élèves de Deepanam, école primaire où se pratique le *Libre progrès*, la réponse à la question « est-ce que vos enfants sont heureux d'y aller ? », les réponses sont « D. est très très heureuse ». « M. est aussi épanouie, mais qui ne serait pas heureux dans une pareille école ? On lui permet de faire tout ce qu'elle veut et elle se refuse d'aller dans une autre école. Cela dit, nous les parents, nous aurions besoin d'être soutenus sur nos doutes et informés sur cette pédagogie que nous connaissons peu. Par rapport aux autres enfants, des écoles « normales », par exemple les nôtres apprennent à lire et écrire beaucoup plus tard car ils jouent tout le temps, comme à la maternelle. Et puis, il n'y a pas de formation pour les enseignants. Pour une expérience comme le libre progrès, il faudrait aussi

procéder graduellement, il faudrait là aussi y aller petit à petit, en faisant venir des enseignants de l'extérieur qui ont des expériences assimilables à la nôtre. »

A propos de la question de la formation des enseignants, la plupart des interviewés ont pointé le doigt sur la fait que cela représente « …un gros problème pour l'instant, comme le dit D., directrice d'école primaire. On avance en affrontant les problèmes au fur et à mesure qu'ils arrivent. On discute des expériences, etc. Pour l'instant la formation c'est ça, on n'a rien qui vient de l'extérieur pour nous dire comment il faut faire. » Cependant cette question est très controversée car d'une part, il y a les « puristes » du *Libre progrès* qui affirment que les enseignants doivent se former « sur le champ », en directe avec la classe. D'autre part, les enseignants des écoles plus structurées réclament des cours de formation. La thèse se penche ensuite sur l'analyse de nature de l'état de bien-être et joie manifestés par les élèves, dans les réponses aux questionnaires.

De l'enquête le *Libre progrès* résulte être la pédagogie qui de loin donne des réactions positives dans les réponses comportementales des élèves questionnés et elle semble représenter une voie encore nouvelle pour l'éducation à la joie et au bien être à la fois de l'élève et de l'enseignant. Comme le dit C. enseignant depuis 1975 à Auroville : « Il faut laisser l'enfant se développer par lui-même dans un contexte extérieur libre. *Libre Progrès* : c'est la liberté pour un progrès. Que ce soit un progrès de l'être psychique, du mental, ou du vital, c'est un progrès qui se fait dans la liberté. La liberté ça veut dire le choix, le choix ça veut dire que tout est proposé et que l'enfant choisit ce dont sa nature a besoin pour avoir un progrès. C'est tout, il n'y a pas une méthode de *Libre Progrès*, s'il y avait une méthode de *Libre Progrès* ça ne serait pas le *Libre Progrès*, puisque on serait obligé de suivre une méthode, c'est une entrave de plus. »

Chapitre II. La joie en éducation ou l'éducation à la joie : prolégomènes d'une théorie pour une nouvelle éducation. Selon une acception de la joie comme *état* et non pas uniquement comme émotion, telle qu'elle a été définie tout au long de cette thèse et qui fait référence au concept de *sat-cid-ananda*, l'état parfait de « existence - conscience – félicité », ce chapitre va essayer d'étayer ceux qui pourraient être considérés comme éléments introductifs d'une théorie de l'éducation à la joie. Il s'agit d'éduquer pour un homme nouveau, une société qui soit basée sur des dynamiques non conflictuelles, mais de coopération. Pour ce faire, on propose ici d'intervenir à deux niveaux : un individuel,

subjectif, de la personne. L'autre structurel, qui demande que un changement important soit opéré dans les instances éducatives actuelles.

Dans le premier, l'attention revient donc sur la dimension du Sujet, un niveau « micro » en procédant par un mouvement qui va de l'individu vers son intérieur, vers soi-même. Ici la joie y est identifiée en relation à l'éducation comme une *émotion* et comme un *état permanent*, selon les dimensions suivantes :

1) La dimension du ressenti, les sensations physiques et émotionnelles : la joie ici est à la fois moteur de la *force vitale et émotion* ressentie dans le corps physique. La joie est ressentie au contact par exemple de la beauté, entendue non seulement comme valeur esthétique mais aussi comme facteur d'harmonie dans les êtres et dans l'environnement. Ce niveau comprend également les sensations appelées « extrasensorielles » comme l'intuition qui, dans l'éducation intégrale sont entraînées par des exercices adaptés.

2) La dimension intellectuelle, du mental : la joie ici est *la joie d'apprendre*, encore le champ des *émotions.* La fréquentation et la compréhension intellectuelle des chefs d'œuvre de l'humanité, d'œuvres littéraires apprises et acquises dans leur essence, profonde (et pas de façon mnémonique uniquement), provoque de la joie. Aussi, la joie est ressentie dans la concentration et dans la capacité d'attention, qualités qui peuvent être apprises non seulement dans l'effort, mais aussi dans le plaisir du processus éducatif. Le concept de souffrance associée à l'effort d'apprendre peut laisser enfin la place à la capacité du sujet à acquérir *joyeusement* des connaissances intellectuelles, par le développement complémentaire d'autres qualités que l'école aujourd'hui n'aide pas à acquérir et qui sont source de bien être dans le processus. Ces qualités sont : le silence mental, le contrôle des pensées, l'organisation des idées autour d'une idée centrale, lumineuse et des capacités d'expansion, d'élargissement des connaissances et de complexité des approches cognitives, en plus de l'imagination qualité fondamentale car c'est par elle que les études deviennent vivantes et que le mental se développe dans la joie.

3) La dimension spirituelle concerne l'aspect qui dans l'éducation intégrale est vu comme le « vrai mobile de l'existence, de la raison d'être de la vie sur terre, de la découverte à

laquelle cette vie doit mener et du résultat de cette découverte : la consécration de l'individu à son principe éternel. »[28] Dans cet état, la joie sort de la sphère des émotions et devient *état, condition d'union avec l'Absolu*. Ceci ne doit pas être confondu avec la notion mystique d'aspiration à Dieu (qui est l'affaire des religions), mais doit être remplacé par la notion philosophique de vérité intérieure, (dans un chemin de découverte du Soi supérieur qui correspond à la définition de spiritualité laïque à laquelle cette thèse fait référence). S'il est possible que la « forme » qui prend *l'état de joie* de s'exprimer soit confondue avec *l'émotion de la joie*, il sera par contre facile pour l'enseignant d'en reconnaître la nature par la durabilité de cette forme, sa durée dans le temps et dans l'espace.

Pour résumer on pourrait dire que la joie dans l'éducation recèle deux aspects qui sont complémentaires et interconnectés : un aspect *d'émotion - guide*, lorsque, ressentie dans le corps et dans l'esprit en tant que changement d'état, la joie « guide » l'enfant dans le processus de connaissance. Ceci rejoint les théories de l'intelligence émotionnelle qui se définit dans l'espace d'intersection entre les émotions et les cognitions, mais également tous les courants des pédagogues modernes de l'éducation nouvelle qui ont fondé leur démarche sur la notion de *joie reliée à la liberté d'apprendre.*

L'autre aspect par contre, sort de la dimension de la psyché pour s'aventurer dans celle de l'esprit au sens grec de *pneuma, conscience*. Dans ce cas, la joie retrouve sa nature d'origine de reliance avec une dimension « autre » ; elle sort de sa condition passagère et instable d'émotion, signe et signifiant de quelque chose qui lui est extérieur, elle devient *état et condition permanente* de l'Etre. La thèse affirme ici que l'éducation peut ouvrir à cet état élevé de joie qui est accessible et présent dans tout enfant (surtout en très jeune âge), à condition que l'attention éducative soit *intégralement* adressée à tous les aspects de son être.

En ce qui concerne le deuxième, le macro-niveau, l'auteur esquisse (tout en tenant compte du fait qu'on sort du cadre de la thèse), des lignes générales qui rejoignent les propositions des grands philosophes contemporains, comme Michel Serres et Edgar Morin. A propos de la

[28] La Mère *Education* Sri Aurobindo Ashram Trust, Pondichéry, 1994, p. 35-36. Selon la vision du yoga intégral de Sri Aurobindo et Mère, il y a distinction entre les niveaux psychique et spirituel : le premier est un mouvement de l'être vers sa réalisation supérieure sur Terre, il est encore dans l'univers de la forme. Le deuxième est par contre hors du temps et de l'espace car il concerne l'identification avec l'Absolu qui n'a pas de forme. Au risque de paraître superficielle, je prends ici le parti de simplifier ces deux notions à propos de l'éducation en utilisant uniquement le terme d'éducation spirituelle.

nécessité d'une réforme dans l'éducation qui répondrait finalement de façon conséquente à la complexité de notre société actuelle, tous les deux se rejoignent dans la proposition d'établir un socle commun de connaissances pour toutes les universités du monde[29]; une sorte de *tronc commun de savoirs* inspiré par des valeurs communes à toute l'humanité qui serait propédeutique et obligatoire au début de tout cycle universitaire. Cette vision se fonde elle-même sur la constatation de l'existence non seulement d'un ensemble de *savoirs*, mais aussi de *valeurs* qui sont fondamentales à toute l'humanité, en particulier sur la valeur du *partage*. Dans le processus entrepris de « reconnaissance », la joie est ici identifiable dans *le partage* de ces valeurs et connaissances à niveau interpersonnel et collectif. On pourrait procéder ainsi de suite dans l'exercice d'énumération d'autres valeurs comme *la solidarité* dans les connaissances partagées, ou *la liberté* qui surgit de l'abattement des frontières des cloisonnements disciplinaires. Eduquer pour le futur est ici éduquer à la joie de partager les richesses communes à l'humanité.

Conclusions

La thèse se termine sur des **conclusions ouvertes** selon lesquelles la joie n'est qu'une porte d'entrée dans le processus de l'éducation intégrale, telle qu'elle est entendue dans ce contexte. La liberté en est une autre, indissociable de la joie. Pour les éducateurs, il ne va plus s'agir de se borner à des dogmes ou à respecter les paroles anciennes des fondateurs des théories intégrales. On pourra simplement faire acte de reconnaissance envers ceux qui ont eu le mérite d'avoir ouvert des sentiers inexplorés dans l'éducation, voies qui sont en train d'être encore expérimentées dans les écoles d'Auroville. La thèse propose de prendre librement, de ces expériences les principes fondateurs, ceux qui ont une validité universelle qui, pour paraphraser Michel Serres, peuvent être répliqués dans une universalité « diverse et complémentaire, en mosaïque ou en vitrail, mêlée, chinée, tigrée… multiple et chatoyante, celle des cultures humaines, plus contingente encore et mieux variée que la vie. » L'éducation en ce sens sera donc le lieu de l'expérience et de la curiosité du monde et des autres, tel que les pères des l'éducation nouvelle l'ont imaginée, de la découverte et l'apprentissage de son espace intérieur comme territoire ouvert, pas comme repli sur soi ou conquête intimiste.

[29] Il s'agit en ce qui concerne Michel Serres, d'un discours tenu à l'UNESCO le 18 juin 2002, à l'occasion des rencontres du XXI siècle (reçu directement par l'auteur, le document ne résulte pas être publié).En ce qui concerne Edgar Morin, ladite proposition est contenue dans l'article « Repenser le savoir pour réformer l'école » paru dans *le Monde de l'éducation* n° 360, juillet - août 2007.

Eduquer à la joie est éduquer à *la joie de vivre* : au-delà des apparences qui prend la réalité de ces temps (catastrophes écologiques, guerres, appauvrissement des ressources naturelles et économiques, perte des valeurs, …) toutes les conditions sont là pour qu'un bondissement à tous les niveaux de la société, mais surtout au niveau de la transformation de l'individu par l'éducation, soit aujourd'hui possible.