

Le sens corporel à l'égard d'une question socialement vive, une source d'apprentissage

The felt sense related to a socially acute question as a source of learning

Michel Vidal



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/questionsvives/6857>

DOI : [10.4000/questionsvives.6857](https://doi.org/10.4000/questionsvives.6857)

ISSN : 1775-433X

Éditeur

Université Aix-Marseille (AMU)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2022

ISBN : 978-2-912643-61-2

ISSN : 1635-4079

Référence électronique

Michel Vidal, « Le sens corporel à l'égard d'une question socialement vive, une source d'apprentissage », *Questions Vives* [En ligne], N° 37 | 2022, mis en ligne le 27 décembre 2022, consulté le 16 janvier 2023. URL : <http://journals.openedition.org/questionsvives/6857> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/questionsvives.6857>

Ce document a été généré automatiquement le 16 janvier 2023.



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

Le sens corporel à l'égard d'une question socialement vive, une source d'apprentissage

The felt sense related to a socially acute question as a source of learning

Michel Vidal

- 1 Le registre émotionnel présent dans la didactique des questions socialement vives (QSV) s'avère d'une grande importance comme levier ou obstacle au développement du raisonnement socio-scientifique (Simonneaux, 2008). Une trop grande vivacité est susceptible de conduire l'apprenant à centrer son attention sur son état plus que sur la tâche à réaliser (Koole & Rothenmund, 2011), d'entraîner l'activation de conflits de valeurs (Alpe & Barthes, 2013), de controverses idéologiques, et de conflits intrapsychiques. La gestion d'une « bonne distance » à l'égard de la QSV, favorisant la motivation de l'élève et lui évitant de s'engouffrer dans les écueils des a-priori reste une question sensible au regard de l'hétérogénéité culturelle et axiologique d'un groupe. Des approches associant coopération et confrontation peuvent calmer des états émotionnels exacerbés dans la mesure où les élèves se sentent écoutés et reconnus (Vidal, 2017). Mais des positionnements d'élèves « froids » à l'égard d'une problématique peuvent n'être que le symptôme de mécanismes de défense pour éviter d'affronter un dilemme par trop angoissant (Vidal et Simonneaux, 2015). Le traitement de la QSV mettant en scènes incertitudes et risques, peut alors activer une anxiété latente liée à une perte de sens (Nedelec, Simonneaux & Molinatti, 2017).
- 2 L'émotion dans l'éducation aux QSV a donc une place ambivalente. La vivacité de la question serait tout à la fois souhaitée en vue de susciter l'intérêt et l'engagement, d'en contrebalancer la vulnérabilité socio-épistémologique, mais aussi crainte car susceptible d'ouvrir la boîte de pandore d'affects gommant toute velléités d'acquérir des savoirs et de conduire à l'expression de biais décisionnels (Canas, Quesada, Antoli & Fajardo, 2003). S'agit-il alors de réguler les émotions, de les tempérer, ou de les envisager comme une source de savoirs ?

1. Réguler l'émotion ou en faire un ressenti apprenant ?

- 3 Goleman (2014) propose de favoriser une intelligence émotionnelle en éduquant à une meilleure maîtrise des émotions, à une capacité de les ajuster au contexte. La question du développement émotionnel se pose alors en termes de compétences de régulation émotionnelle (Brun, 2015). Gross (2007) envisage deux modalités régulation, soit suppressive (au travers de stratégies pour moduler l'expression de l'émotion), soit ré-évaluative (par ré-interprétation du contexte dans lequel prend naissance l'émotion). Il privilégie cette dernière car elle permettrait à la personne d'adopter une attitude positive et une meilleure intégration sociale. Mais ne risque-t-elle pas d'inviter la personne à s'inscrire dans des comportements normés et conformes, et finalement de conduire à nier la dimension régulatrice de l'émotion dans une vision développementale (Brun, *op.cit.*) ? Faut-il par exemple réguler nos angoisses pro-environnementales sous prétexte qu'elles susciteraient de la colère ou les accueillir en les envisageant comme une réponse à l'évaluation d'une situation au prisme d'une éthique biophilique ?
- 4 A l'instar de Ricoeur (1953), nous nous inscrivons moins dans un souci de relativiser ou de modifier une expression émotionnelle que d'en faire un ressenti apprenant. « *Éprouvé pour comprendre, comprendre pour dépasser ou pour affronter* (l'angoisse de ce temps) (...); *comprendre son temps, non point en partant de lui, mais en venant à la modernité de son angoisse* » (p. 40) pourrait être l'un des enjeux majeurs d'une éducation aux QSV.

2. Réflexivité sur ou contemplation de l'éprouvé

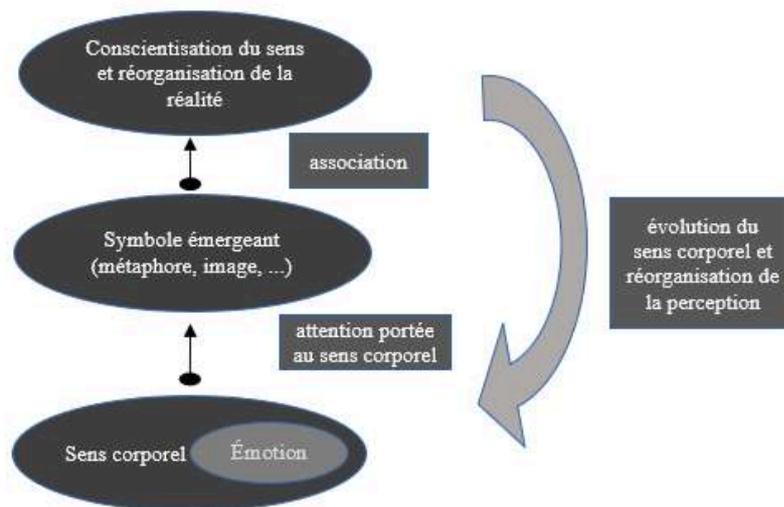
- 5 Ricoeur invite donc à faire dialoguer l'éprouvé et le raisonnement. Dans la démarche d'enquête d'une question socialement vive proposée par Simonneaux (2019), la construction des raisonnements sur la QSV est supposée dialoguer avec la subjectivité de l'enquêteur, l'invitant périodiquement à interroger sa position personnelle et son ressenti. Mais c'est en termes de réflexivité qu'il est proposé à l'apprenant de faire un retour sur soi. A la différence de la réflexivité qui suppose un retour vers une action, un éprouvé ou une pensée passés, Apffel-Marglin & Bush (2005) invitent à développer une pédagogie contemplative comme modalité de retour sur soi, en reliant la personne au moment présent, et notamment à l'éprouvé qui la traverse au début, pendant, ou à l'issue d'une démarche didactique.
- 6 De nombreuses pédagogies contemplatives visent à conscientiser de manière intentionnelle les expériences émotionnelles (Barbezat & Bush, 2014) dans le souci d'un mieux-être, de cultiver le développement holistique de la personne, de favoriser la créativité (Zajonc, 2016). Elles intègrent des approches aussi diverses que l'imagination guidée, la visualisation, la méditation ou le yoga. D'abord cantonnées aux champs de la spiritualité et du développement personnel, les pratiques contemplatives font irruption dans celui de l'éducation (Ditrich, 2017). Dans l'éducation relative à la soutenabilité, elles contribueraient à une connexion profonde avec le monde, le traitement du chagrin, de la colère qui peuvent émerger d'enjeux vifs, la construction de capacités au discernement, l'élaboration de multiples perspectives vis-à-vis de sujets controversés, le développement d'un sens des responsabilités pour le futur, l'émergence de réponses

créatives, l'inscription dans un engagement à long-terme (Eaton, Hughes & Mac Gregor, 2017).

3. L'éprouvé : de l'émotion au sens corporel

- 7 Nous avons jusqu'à présent évité de définir la notion d'éprouvé en jeu dans les pratiques contemplatives. Si la littérature fait plutôt mention d'émotion, à l'instar de Gendlin (1962), nous choisissons d'assimiler l'éprouvé au sens corporel (*felt sense*). Alors que l'émotion est identifiable, catégorisable, le sens corporel est une sensation plus imprécise mais aussi plus globale car il se rapporte à l'ensemble d'une situation. Il intègre l'expression émotionnelle mais la dépasse pour un ressenti plus diffus, de prime abord plus difficile à décrire, qui témoigne de l'expérience de la personne *hic et nunc*. En y portant attention, il est amené à se préciser et à conduire à l'expression d'images, de métaphores qui peuvent elles-mêmes donner lieu à la conscientisation, par évocation, de nouvelles informations sur la situation. Au-delà de sa dimension cognitive, il a une dimension performative. « *L'écoute du sens corporel nous conduit à une émergence de conscience : ce qui est contenu implicitement se manifeste et réorganise notre perception de la réalité* » (Lamboy, 2003) (figure 1). A titre d'exemple, un lecteur a, à cet instant de notre article, un certain ressenti. Il peut s'agir d'un certain malaise qui se traduira dans le corps par une nausée, ou un pincement à l'estomac, qui peut, en l'observant, devenir une boule rouge, dense, qui tourne sur elle-même, d'où émergera par évocation un danger à ne pas comprendre. La conscience de ce danger est alors susceptible de modifier sa perception du besoin de comprendre et le sens corporel lui-même.

Figure 1 : processus cognitif et performatif issu de l'écoute du sens corporel



4. Questions de recherche

- 8 Inviter le sens corporel à s'exprimer dans une démarche didactique est donc susceptible d'offrir à l'apprenant des informations nouvelles, et de modifier ses représentations ou d'enrichir son raisonnement, et ce, d'autant plus que la démarche traite d'une QSV dont la vivacité peut être à l'origine d'éprouvés divers.
- 9 Panissal, Jeziorski et Legardez (2016) proposent que le traitement d'une QSV conduise à développer une pensée d'excellence (Lipman, 2003), critique, créative et attentive. Alors que la pensée critique est en quête de vérité, la pensée attentive est en quête de soin (« caring »), et la pensée créative en quête de sens. Quand la pensée critique analyse, distingue, définit, la pensée créative synthétise, fait du lien, propose des métaphores, des analogies, etc.... Pour Lipman, une telle pensée multidimensionnelle suppose de tenir un équilibre entre la cognition et l'affectivité, entre le physique et le mental. Si il ne précise pas comment l'affectivité et le corps peuvent être mobilisés, le sens corporel apparaît susceptible de nourrir la pensée créative, d'offrir une réponse à la quête de sens et de contribuer ainsi à une transformation de la pensée. Nous questionnons dans cet article en quoi son traitement spécifique relativement à une question socialement vive contribue au développement d'une pensée d'excellence et notamment à sa dimension axiologique, ainsi que les leviers et obstacles à une telle contribution.
- 10 Nous nous intéresserons plus particulièrement au sens corporel prenant racine dans les dilemmes éthiques, outils pédagogiques privilégiés de la didactique des QSV (Panissal & Viallet, 2019). Prairat (2013) situe le dilemme éthique comme un problème insoluble dans la mesure où il met en lutte deux valeurs équivalentes ou comparables, également souhaitables ou indésirables. Le dilemme est lié au contexte dans lequel il prend forme et aux valeurs en jeu chez l'individu. Nous sommes conduits à distinguer la notion de dilemme moral de celui de dilemme éthique. Nous envisageons le dilemme moral comme une lutte entre des valeurs reconnue comme telle dans la sphère sociale, sans pour autant que chaque individu s'en sente dépositaire à la différence du dilemme éthique qui serait vécu par la personne dans son propre contexte de vie sans que la sphère sociale le médiatise nécessairement.
- 11 A ce titre, considérer le sens corporel comme une composante affective interne à l'apprenant, c'est porter un regard sur ses réactions psychophysiologiques à l'adresse d'une QSV, et c'est finalement l'inscrire dans la théorie d'un sujet psychologique. Mais c'est alors risquer d'opérer une réduction, le sens corporel étant la résultante d'une expérience qui implique autant une relation à des informations qu'à des relations interindividuelles (avec l'enseignant ou avec ses pairs). Ainsi l'affectivité en jeu est le fruit complexe de la psychophysiologie de la personne que des composantes interactionnelles avec les autres personnes en présence (Arnold, 2006) et nous considérons à ce titre le sens corporel comme social.

5. Méthodologie

- 12 Nous avons expérimenté deux approches contemplatives dites d'attention centrée (Lutz, Slagter, Dunne, & Davidson, 2008) qui conduisent à une forme d'enquête intérieure du sens corporel, ouvrant à la conscience ce qu'il signifie dans une visée

formative et transformatrice de la pensée. La première d'entre elles, le focusing, fait *a priori* peut interagir les pairs, la seconde qui s'inspire sur l'« image de transition » (Boal, 1993) suppose une participation affective voulue des pairs.

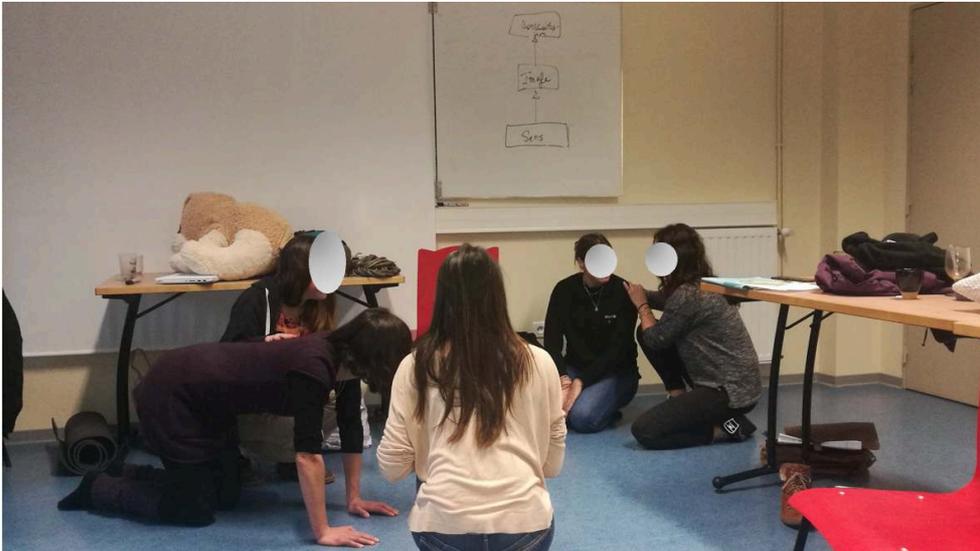
- 13 Le focusing (Gendlin, op.cit.), s'appuie sur deux processus de transformation, deux chemins intérieurs susceptibles d'apporter de nouvelles informations pour guider, ajuster la pensée et l'expérience. La personne est conduite par un accompagnateur dans un premier temps à rentrer en contact avec son sens corporel (associé à un dilemme éthique ou moral), à le préciser jusqu'à l'émergence d'un symbole, retranscription psychique de l'éprouvé corporel (comme par exemple le passage d'un sentiment diffus de malaise dans le ventre à la visualisation d'un volcan). Dans un second temps, elle est invitée à évoquer le sens du symbole tel qu'il s'offre à la pensée (le volcan évoquant par exemple à la personne son incapacité à prendre ses responsabilités). Le sens donné au symbole n'est pas issu d'une interprétation intellectualisante, mais d'un processus d'évocation spontanée.
- 14 La seconde approche est adaptée de l'« image de de transition » pour mettre en dialogue le sens corporel entre pairs. Une personne porteuse d'un dilemme est invitée à construire avec d'autres participants une sculpture corporelle qui le symboliserait. Elle est ensuite invitée par l'accompagnateur à faire évoluer la sculpture en écho à son sens corporel, à charge pour les autres participants d'adapter leur posture au regard de leur propre sens corporel, jusqu'à trouver une posture la plus juste et confortable possible (exemple figure 2).

Figure 2 : exemple d'évolution d'une sculpture corporelle dans l'image de transition

- 15 (1) Métaphorisation de la problématique posée par l'une des étudiantes



- 16 (2) Évolution intermédiaire de la sculpture corporelle



17 (3) Évolution finale de la sculpture



- 18 Il a été proposé à deux groupes d'étudiants âgés de 21 à 42 ans de licences « coordinateur de projet en éducation au développement durable » (groupe 1) et « animateur en agro-écologie » (groupe 2) de participer au traitement de la QSV respectivement du bien-être des animaux d'élevage et de l'humusation.
- 19 La problématique du bien-être animal en élevage a fait l'objet d'une enquête socio-épistémologique (Auteur et al., 2015) et nous nous centrerons ici uniquement sur les controverses éthiques dont elle fait l'objet : des éthiques anthropocentrées envisagent le bien-être animal soit comme un levier de production, soit comme une contrainte. Des éthiques zoocentrées fondent sa prise en compte via la réglementation (éthique déontologiste), un calcul coût-bénéfice (éthique utilitariste), le souci ressenti à l'égard de l'animal (éthique du care), le principe du don et du contre-don, l'abolition de toute forme de relation utilitariste avec l'animal (éthique abolitionniste) ou la restauration d'une relation ancestrale chasseur-proie (éthique naturaliste).
- 20 L'humusation, pratique de compostage des corps humains, est devenue une QSV aux États-Unis et en Belgique. Interdite en France, elle fait l'objet de débats dans la sphère politique et dans l'espace social, en témoigne la présence d'associations telles que

Humusation France qui revendique sa légalisation. Les controverses qui en relèvent sont surtout éthiques, confrontant une éthique anthropocentrée opposée à l'humusation au nom de la dignité, de la décence voire du sacré à l'égard de la personne décédée à une éthique écocentrée soucieuse de réduire l'empreinte environnementale de l'espèce humaine et d'éviter l'utilisation de produits chimiques lors de la thanatopraxie (Lambeaux, 2018).

- 21 Au travers du traitement de ces deux problématiques, il s'agissait pour les deux publics d'être initiés à la didactique des QSV, et, dans le cadre de cet article, de participer à une démarche intégrant une approche contemplative mettant en jeu leur sens corporel. Cette démarche a fait, dans la suite de leur formation, l'objet d'une étude comparée avec d'autres stratégies didactiques valorisant plus la réflexivité que la contemplation. Notre article ne s'intéresse qu'à l'étude des stratégies mobilisant une approche contemplative.
- 22 Nous avons proposé aux participants du groupe 1 d'évoquer un dilemme éthique qu'il ressentait dans leurs relations à l'animal de production. Nous avons proposé à ceux du groupe 2 de se relier corporellement au dilemme moral « humuser ou non le corps humain ». Chaque étudiant avait le choix de la modalité contemplative (focusing ou image en transition).
- 23 Dans l'application du focusing, nous avons proposé aux étudiants de choisir une position confortable, de prendre contact avec leurs points d'appui, leur respiration, puis leur éprouvé intérieur sans chercher à le changer. Ils ont été invités à « déposer dans leur ambiance intérieure » l'expression du dilemme et d'observer les éventuels changements qui en émergeaient, notre rôle se limitant alors à soutenir l'observation sans la diriger. Nous leur avons alors suggéré d'observer si du sens corporel en transformation émergeait une symbolisation puis d'écouter ce que le symbole souhaitait leur dire, ou ce qu'il évoquait. Nous les avons finalement invités à quitter la visualisation, puis à échanger avec la personne de leur choix.
- 24 Dans la mise en œuvre de l'image en transition, des étudiants volontaires ont décrit leur dilemme éthique à un groupe de 5-6 participants. Puis nous leur avons donné comme consigne d'élaborer ensemble une sculpture corporelle symbolisant le dilemme. Nous avons alors demandé au porteur du dilemme de prendre contact avec son ressenti corporel et de trouver une posture qui lui permettait d'être moins inconfortable, puis d'inviter les autres membres à adapter leur posture en écho à leur propre ressenti, et ainsi de suite, jusqu'à obtenir une nouvelle conformation de la sculpture. Le processus se terminait lorsque le porteur du dilemme considérait avoir trouvé la posture la meilleure possible. Celui-ci était alors invité à faire part des prises de conscience qu'il avait réalisées.
- 25 Nous avons réalisé un entretien avec les étudiants volontaires une semaine après l'activité (à savoir 4 dans le groupe 1 et 2 dans le second). Le premier temps de l'entretien, sous forme semi-directive, visait à faire s'exprimer la personne sur son vécu, ses ressentis en lien avec la QSV ou avec ses pairs, les conscientisations en jeu, les changements éventuels produits en termes cognitif, éthique, affectif et conatif. Le second temps relevait d'un entretien d'explicitation (Vermersch, 1994) qui permettait de mettre en évocation la personne sur des moments qu'elle considérait critiques en termes de changement.
- 26 Les discours des étudiants, enregistrés puis retranscrits, ont fait l'objet de plusieurs analyses. Nous nous sommes appuyés sur la théorie des blocs sémantiques pour

transcrire les propos en arguments (Carel, 1994). Considérant qu'un énoncé est une argumentation, elle permet de décrire des propos sous forme d'enchaînements argumentatifs, normatifs établissant un lien de cause à effet (« *je ne mange pas de viande, ça dissonne en moi* » se traduira en : dissonner en moi DONC NEG manger de viande, DONC marquant le lien de causalité) ou transgressifs traduisant une opposition (« *J'aime nourrir les insectes mais ça me pose problème* » se traduira par aimer nourrir les insectes POURTANT me poser problème, POURTANT marquant le lien d'opposition).

- 27 Nous avons classé les arguments énoncés en termes de pensées critique, créative et attentive (voir des exemples tableau 1) à partir des critères proposés par Lipman (op.cit.). La pensée critique problématise, conceptualise, porte un jugement du vrai raisonnable (tenant compte des preuves et du contexte d'acceptabilité), envisage plusieurs solutions possibles, questionne la fiabilité des preuves, et est auto-critique et auto-corrective. La pensée créative est portée par le mégacritère du sens. Elle augmente le nombre de pistes possibles, elle est surprenante pour la personne, elle brise les conventions, elle conduit à un jugement de sens. La pensée attentive s'inscrit dans le souci de soi et du point de vue de l'autre. Travaillant sur des problématiques environnementales, nous avons choisi de distinguer l'autre humain et non-humain.
- 28 Nous avons par ailleurs différencié les arguments qui, lors de et suite à l'approche contemplative, contribuent selon l'interviewé à nourrir la pensée d'excellence et ceux qui y font obstacles.

Tableau 1 : Exemple d'enchaînement argumentatif pour chaque critère de la pensée d'excellence

Critères	Exemples d'enchaînement argumentatif favorable à la pensée d'excellence	Exemples d'enchaînement argumentatif défavorable à la pensée d'excellence
De la pensée critique		
problématiser	Quelque chose qui me parlait d'autre chose DONC ai déplacé le sujet	Réveiller des choses de mon histoire DONC NEG vouloir y retourner (personne qui refuse d'investiguer plus avant la QSV)
conceptualiser	Composter DONC redonner de la vie à d'autres	Ressenti DONC NEG raisonner (souhait de ne pas raisonner chez la personne)
Relier des connaissances	Des insectes qui partent DONC comme des enfants qui partent	sans
Interroger la fiabilité	Relâcher le poisson POURTANT NEG certain qu'il sera vivant	sans
Besoins d'expérimentations	NEG savoir ce qui est éthique ou pas DONC vouloir expérimenter	sans

Jugement du vrai	Pêcher DONC faire souffrir	sans
Propositions multiples	sans	sans
Autocritique, autocorrection	Trop avoir envie de résoudre le problème DONC NEG obtenir le résultat souhaité	Trop choqué DONC rejet perdu dans mes pensées DONC abandonne la réflexion
De la pensée créative		
Sentiment d'innover	Réponse venue sans réfléchir DONC surpris	On bouge et joue comme dans l'état initial DONC pas le sentiment d'innover
Explorer des idées inhabituelles	NEG savoir ce qui est éthique ou pas DONC expérimenter	sans
Jugement de sens	Pêcher POURTANT douter de sa légitimité	NEG trouver de sens DONC déçu
Tolérer l'ambiguïté	Ressentir le dilemme POURTANT être en paix	Trop de complexité DONC me perd dans mes réflexions
Briser des conventions	Humuser PT y voir mon père	sans
De la pensée attentive		
Bienveillant envers soi	Être en paix avec moi DONC être le plus important	Me mettre la pression DONC déçu de moi-même
Bienveillant entre les humains	Dire ce que je pense DONC respecter l'autre	A. en retrait DONC NEG vouloir m'aider DONC déçu
Bienveillant envers la nature	Faire souffrir DONC éviter de pêcher	sans

- 29 Les valeurs et les éthiques intervenant dans les trois modalités de la pensée lipmanienne, nous avons inventorié dans le discours les modalisations axiologiques telles définies par Galatanu (2003), à savoir aléthique, déontique, doxologique, moral-éthique (s'inscrivant dans les polarités bien-mal), pragmatique (s'inscrivant dans les polarités utile-inutile), intellectuelle (s'inscrivant dans les polarités intéressant-inintéressant), affective (s'inscrivant dans les polarités relevant d'émotions positives ou négatives), et relevant du désir ou du vouloir. Le choix opéré pour répertorier les modalisations s'est appuyé si nécessaire sur le co-texte. Lorsque qu'une modalisation était répertoriée dans plusieurs catégories, sa présence a été pondérée pour ne représentée qu'une unité modale dans le discours. Les pourcentages de présence dans chaque modalisation ont été déterminées.

6. Résultats

- 30 Les 6 étudiants interviewés se sont inscrits dans les dilemmes et approches contemplatives présentés dans le tableau 2.

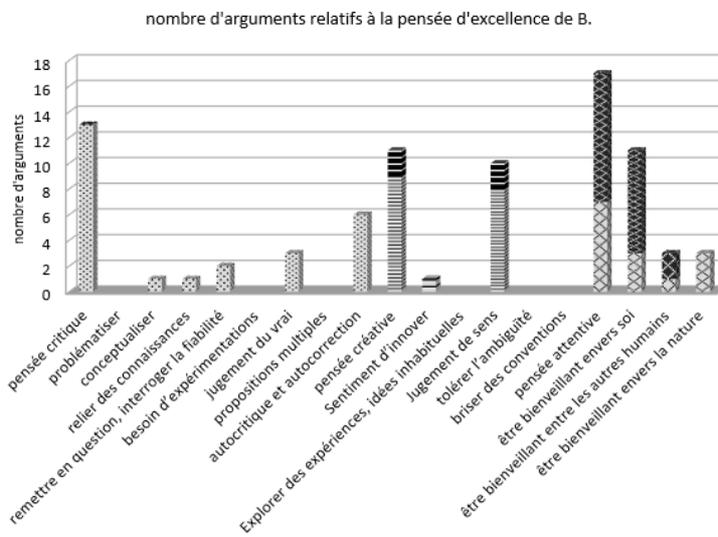
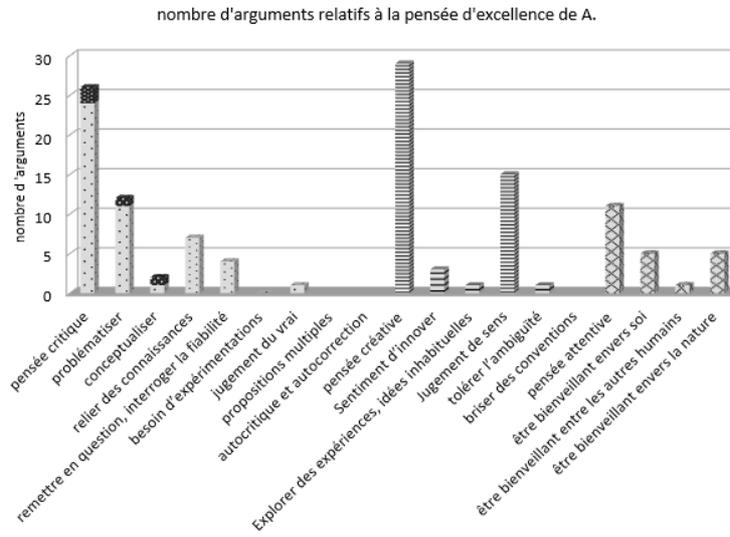
Tableau 2 : Dilemme et approche contemplative appliqués aux étudiants interviewés (F : *focusing* ; I.T. : *image de transition*)

Groupe	Étudiant	Approche contemplative	Dilemme
1	A	F.	Poursuivre ou non une activité de nourrissage d'insectes avec d'autres insectes
	B	I.T.	Rejeter ou non dans l'étang des poissons pêchés au risque qu'ils souffrent et/ou meurent
	C	I.T.	Acheter des produits issus d'élevage respectueux de l'animal ou d'élevages « industriels »
	D	I.T.	Manger de la viande ou devenir végétarien
2	E	F.	Humuser ou non les corps humains
	F	F.	Humuser ou non les corps humains

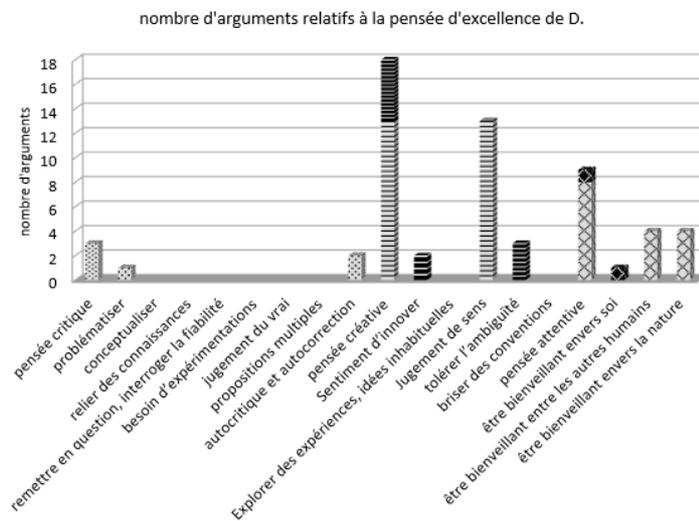
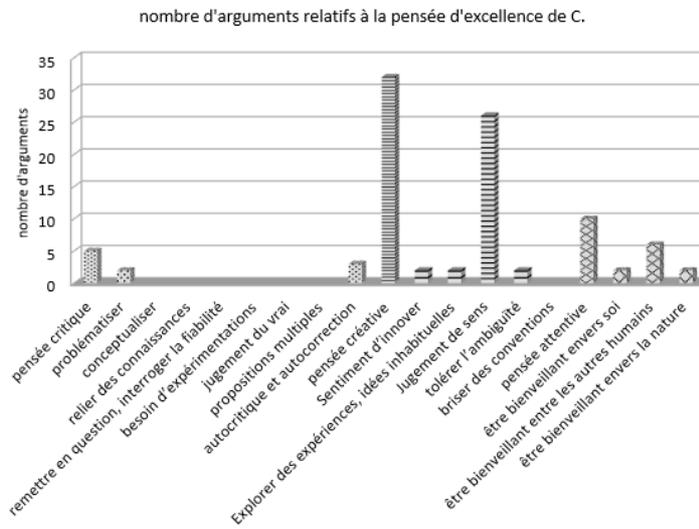
- 31 L'analyse quantitative de leurs interviews au regard de leur arguments conduit aux diagrammes de la figure 3 et celle relative aux modalisations axiologiques à la figure 4. Nous les analysons simultanément.
- 32 Les approches contemplatives conduisent durant l'interview à l'expression des trois pensées critique, éthique, et créative qu'il est nécessaire de préciser au regard de la spécificité de chaque expérience et des modalisations axiologiques en jeu.

Figure 3 : Nombre d'arguments relatifs à la pensée d'excellence des étudiants interviewés

	Défavorable à la pensée attentive
	Favorable à la pensée attentive
	Défavorable à la pensée créative
	Favorable à la pensée créative
	Défavorable à la pensée critique
	Favorable à la pensée critique



-  Défavorable à la pensée attentive
-  Favorable à la pensée attentive
-  Défavorable à la pensée créative
-  Favorable à la pensée créative
-  Défavorable à la pensée critique
-  Favorable à la pensée critique



- Défavorable à la pensée attentive
- Favorable à la pensée attentive
- Défavorable à la pensée créative
- Favorable à la pensée créative
- Défavorable à la pensée critique
- Favorable à la pensée critique

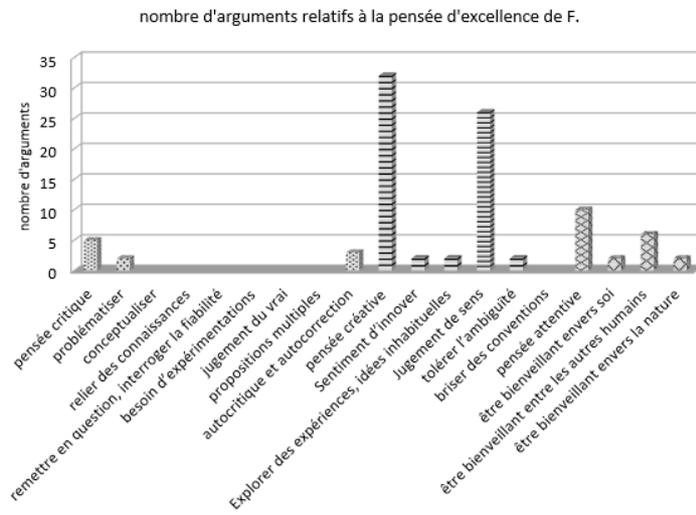
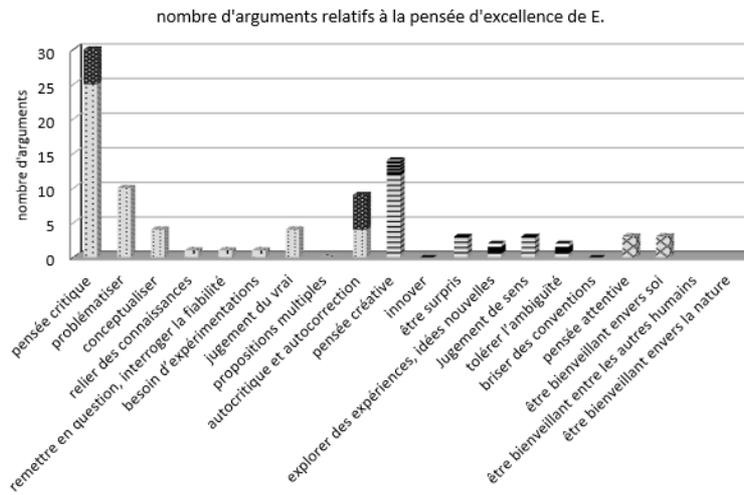
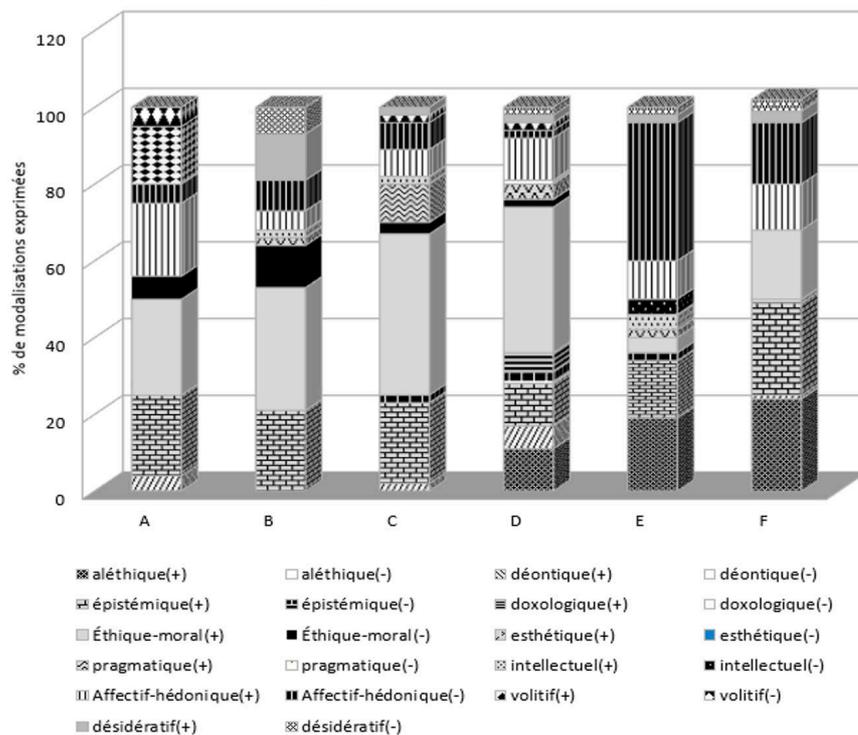


Figure 4 : Modélisations discursives



L'absence de formes de légende indique que la modalisation n'est pas présente dans les propos.

- 33 Le discours de A. présente 24 arguments associés à la pensée critique, 29 à la pensée créative et 11 à la pensée attentive. 65 % des modalisations sont épistémiques (21 %), éthiques-morales (25 %) et affectives (19 %).
- 34 A. exprime le dilemme suivant : « je ne sais pas si je souhaite revenir ou pas dans le centre d'élevage. j'ai adoré ce contact avec les insectes, et en même temps un malaise que j'ai du mal à saisir (...) Qui suis-je pour décider lequel je vais prendre ? » mettant en tension des valeurs affective (dont témoigne la modalisation « adoré ») associée à un plaisir sensoriel (« contact ») et une éthique déontologiste (portée par la modalisation « qui suis-je pour décider »).
- 35 Le focusing offre un nouvel éclairage, émergeant d'un moment critique : « je me lève, saisis la chaise comme une poussette, sans réfléchir, et là je prends conscience de quoi ça me parle. » témoignant d'une forme de spontanéité de l'insight. Celui-ci l'amène à une pensée critique conduisant à re-problématiser le dilemme : « le sujet, il est pas là. (...) c'était quelque chose qui me parlait d'autres choses qui sont tout à fait différents du rapport à l'animal. (...) La question sur la mort des insectes, (...) derrière il y a toujours, qui a choisi de faire mourir cet enfant-là ? Je me suis rendu compte à quel point ça réveillait des choses chez moi ». La modalisation épistémique « rendu compte » témoigne de son insight. A. introduit une nouvelle éthique déontologiste anthropocentrée dont l'éthique zoocentrée initiale n'aurait été qu'une forme symbolique. Le focusing la conduit à élaborer un jugement de sens (« je ne veux pas que ça réveille ça en moi ») accompagné d'une pensée attentive à l'égard de soi (« s'accueillir avec ce que je suis »), et à une prise de décision (« je sais ce que je vais faire, je n'y retournerai pas ») que les modalisations volitives « veux », « vais » illustrent.

- 36 Les modalisations affectives témoignent de son évolution de l'éprouvé durant le processus : du sentiment d'« être heurtée », puis de ressentir « de la douleur surtout au moment de la poussette » et finalement d'être « bouleversée mais en bien, débarrassée d'une question, (...) soulagée, libérée ». Le processus crée ainsi une transformation qu'exemplifie la modalisation « bouleversée » et une détente affective.
- 37 Pourtant à l'issue du focusing, A. est conduite à opérer une démarche réflexive (« très vite après, ça m'a beaucoup accompagné tout ça », « j'y repensais »), notamment par l'échange (« j'ai eu besoin d'en parler ») que les modalisations épistémiques illustrent (« accompagner », « repensais »).
- 38 Le focusing conduit donc A. à développer une pensée créative en associant une pratique professionnelle avec les insectes à une épreuve en lien avec des enfants, ce qui la conduit à re-problématiser le dilemme, mettre en avant une éthique anthropo- et égo-centrée et à prendre une décision étayée par une pensée attentive auto-centrée.
- 39 Le discours de B. témoigne d'une pensée critique (14 arguments) portée particulièrement par une auto-critique et une auto-correction, une pensée créative (11 arguments) par un jugement de sens, et une pensée attentive (17 arguments). Il est représenté à 62 % par des modalisations éthiques-morales, épistémiques et désidératives.
- 40 B. est divisé entre une éthique hédoniste anthropocentrée (le plaisir de pêcher), une éthique déontologiste questionnant sa légitimité à tuer un poisson, et une éthique du care associée au souci de relâcher un poisson qui risque de souffrir et de mourir. Il sollicite une éthique utilitariste pour sortir de son dilemme (« Il me faut une raison pour faire souffrir le poisson »).
- 41 Il dit « être déçu » de ne pas avoir pu résoudre son dilemme. Sa pensée critique n'est pas orientée sur le dilemme lui-même mais sur les raisons justifiant ce sentiment d'échec. Il fonde une auto-critique sur quatre arguments : (1) celui d'« avoir trop envie (...) avoir mis trop d'énergie à vouloir le résoudre », mettant en synergie deux dimensions axiologiques, affective et volitive, préjudiciable au processus, (2) « l'envie de vouloir trop bien faire » portant une modalisation déontique (« bien faire ») et affective (« envie »), (3) celui « d'avoir la pression des autres » qui relève d'une modalisation déontique, (4) de culpabiliser de faire vivre une scène difficile à ses collègues, pensée attentive à l'égard des autres mais susceptible de nuire au processus.
- 42 Pour autant, durant l'entretien, il annonce une issue à son dilemme : « ça me paraîtrait plus juste pour le poisson d'en faire un loisir pour moi et ce serait une sorte de remerciement en tuant plutôt qu'en le relâchant et ne sachant pas comment il vivra après. ». Selon lui, cette réponse lui était venue « inconsciemment, sans s'en rendre compte », et sans réflexion durant l'image de transition, mais notre entretien l'aurait conscientisé. Elle se fonde sur une pensée attentive à l'égard du poisson comme au sien en inscrivant dans une éthique naturaliste de don et dans un accueil de son éthique hédoniste anthropocentrée.
- 43 Le discours de C. s'appuie sur 32 arguments relevant de la pensée créative, dont 26 exprime un jugement de sens, 10 relevant de la pensée attentive, et 6 de la pensée critique. Les modalisations axiologiques sont à 42 % éthiques-morales, et 21 % épistémiques. C. attendait de l'image de transition « aller plus loin sur ce qui est éthique ou pas », en particulier sur ses modalités d'achat de produits animaux, privilégiant parfois des produits « industriels » peu respectueux de l'animal, pour des questions de prix, des

raisons pratiques, ou au regard de la manière dont le produit va être valorisé (transformé ou honoré comme tel). Elle exprime que ce dilemme, entre une éthique anthropocentrée antiwelfariste et welfariste, est activé par le regard d'autrui, ce qui produit affectivement une « gène » qu'elle souhaite questionner. Si selon elle, l'approche contemplative ne lui a « pas donné une solution », elle est cependant conduite à changer de ressenti, d'être « en paix », qu'elle considère éthique comme en témoigne la modalisation discursive « *c'est ça qui est important* ». Elle justifie ce jugement de sens par l'acceptation d'une vision plus complexe d'éléments qu'elle n'ait auparavant permettant à une forme de pensée critique d'advenir : « *je ne voulais pas voir certains éléments ; comme au supermarché, il y a des vaches qui souffrent, et en fait en le vivant, qu'il faut les voir parce qu'ils sont là, il faut que tu arrives à voir la totalité* ». Ce regard plus complexe la conduit à un nouveau jugement de sens nourri par une éthique écocentrée, qui s'exprime par une forme de reliance, de « *réconciliation* » avec un vivant non-humain, et par une éthique égocentrée de reliance à soi, « *une forme de réconciliation entre la pensée et les actes* ». Avec une pensée attentive à son égard, elle accepte alors une forme de non-perfection, en témoigne la modalisation à la fois déontique et éthique-moral « *on fait ce qu'on peut* », tout en s'inscrivant dans le souci d'une visée méliorative (« *je veux en même temps m'améliorer* ») accueillant la tension entre une éthique égocentrée et zoocentrée.

- 44 Elle ne la considère pas une solution à son dilemme, projetant un autre attendu (« *qu'est-ce qui est éthique de faire, qu'est-ce qui ne l'est pas ?* »), celui de dépasser la tension éthique du dilemme, non par son acceptation mais par une réponse plus duelle. Le ressenti de « *paix* » issu de l'approche contemplative ne valide l'accueil de cette tension comme une réponse au dilemme.
- 45 Le discours de D. est porté par 13 arguments relevant de la pensée créative, 8 de la pensée attentive, et 3 de la pensée critique. Les modalisations axiologiques sont à 38 % éthiques-morales, puis à 11 % pour chacune des modalisations épistémique, aléthique et affective. Le dilemme met en tension une éthique sociocentrée welfariste « *élever sa bête, ce serait ça le plus juste raisonnablement aux yeux de la société (...)* », égocentrée hédoniste (« *je prends plaisir à manger les plats (carnés) de ma grand-mère* »), écocentrée (« *je préfère manger de la viande que ma grand-mère produit qu'un truc végétarien, c'est dans le fait de l'impact pour l'environnement* ») et déontologiste zoocentrée (« *après moi le plus juste, c'est de ne pas enlever la vie, si je m'écoute vraiment* »). Elle se dit perdue dans cette complexité (« *je me perds dans mes réflexions* ») qui se traduit par un ressenti négatif qu'illustre la modalisation affective « *j'en fais une montagne* ». Elle désire « *passer à l'acte, plus dans le non-acte* ».
- 46 D. vit un moment critique en se mettant « *dans la position de l'animal* » dans l'image de transition. Elle inscrit ce changement de posture comme la confirmation d'une éthique abolitionniste : « *aucune vie n'en vaut plus qu'une autre, il n'y a pas à en enlever, c'était ce que je ressentais à ce moment-là* », la modalisation « *ressentais* » traduisant la dimension incarnée de l'éthique. Elle observe alors que « *tout le monde a pris la même posture (...)* même Z. comme si elle était tolérante ». Elle re-problématise les enjeux du dilemme, observant qu'elle n'est seule à porter une telle éthique (en témoignent les modalisations doxologiques « *il y avait des personnes qui étaient d'accord avec moi* » et « *ne plus être la seule chiante* »), et à exprimer le jugement de sens « *on est tous impliqué au même niveau* » la conduisant à se repositionner et « *relier* » au sein d'un système d'actants humains et animaux témoignant d'une éthique écocentrée. La pensée créative

associée au changement de positionnement de D. dans l'image de transition, conduit à un comportement attentif (perçu ou partagé) de la part des autres participantes, invitant D. à re-problématiser le dilemme l'associant à un sentiment de solitude vis-à-vis de l'enjeu de la mort de l'animal, et opérant un jugement de sens nouveau en termes de responsabilité et de reliance.

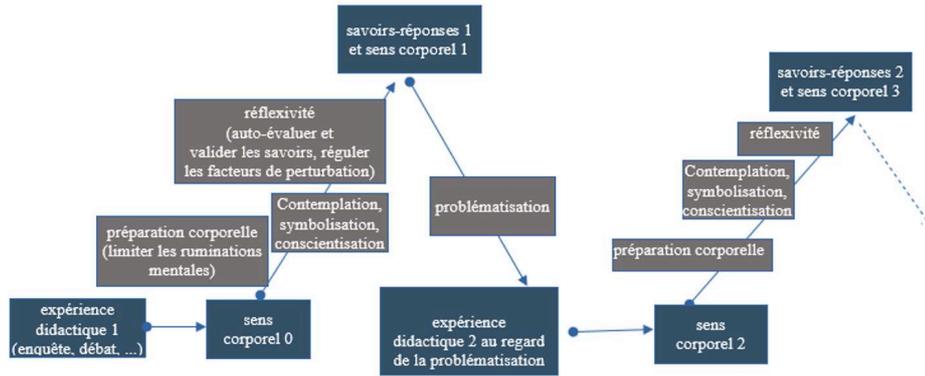
- 47 Le discours de E. porte préférentiellement des arguments relevant de la pensée critique (25), puis de la pensée créative (12) et dans une moindre mesure de la pensée attentive (2). Les modalisations axiologiques sont à 36 % affectives négatives, 19 % aléthiques, et 15 % épistémiques. E. ne concevait initialement pas de dilemme à l'humusation : « *il n'y a pas de souci (pour humuser), c'est le cycle* » en s'appuyant sur cette modalisation éthique éco-centrée. Durant le focusing un moment critique la conduit à modifier sa conception l'accompagnant d'un ressenti négatif : du sens corporel, émerge « *l'image de mes parents dans le compost (...) et j'ai un sentiment de dégoût, une envie de vomir.* ». Cette image la surprend, en témoigne la modalisation affective « *du coup merde* » dans l'énoncé : « *je me dis, du coup merde, c'est pas ce que j'aurais aimé ressentir* ». Cette pensée créative l'amène à rejeter la question afin de ne pas avoir à accueillir une émotion dont elle craint d'aborder le sens dans une pensée attentive à elle-même, comme le suggèrent les modalisations volitives négatives (« *elle n'est pas pour moi* »), affectives et désidératives négatives (« *j'avais pas envie de rentrer dans une émotionnalité que j'avais pas envie d'accueillir* ») et épistémiques (« *j'avais peur (...) de ce que mon corps allait dire* »). Son discours s'inscrit dans une pensée critique sur l'approche contemplative elle-même et ce qu'elle révèle du corps avec lequel elle se relie (« *Le corps fait partie de nous* ») et de sa place dans la pensée (« *le corps il sait* »).
- 48 La pensée créative (une image émotionnellement forte) puis attentive à son égard qu'elle traverse l'empêchent de développer une pensée critique susceptible de problématiser le dilemme sous-jacent émergeant entre l'éthique éco-centrée qu'elle envisage de prime abord et l'éthique anthropocentrée affective (liée à l'humusation corps de nos proches) que le focusing lui fait conscientiser.
- 49 Le discours de F. porte 8 arguments relevant de pensée attentive, 6 de pensée critique et 4 de pensée créative. Les modalisations axiologiques sont pour 28 % affectives, 24 % épistémiques, 24 % aléthiques et 18 % éthique-moral. Le focusing la conduit à contacter l'image de son père dans un compost « *jamais en parlant du compost, j'aurais imaginé le truc à mon père* », ce qui la surprend (en témoigne la modalisation affective et épistémique « *jamais j'aurais imaginé* »). Cette image la conduit à changer sa conception du compost ; alors qu'elle le concevait avec « *dégoût* », comme « *un truc beurk, ignoble* », autant de termes porteurs d'une modalisation affective négative, elle l'envisage à l'issue du focusing comme un « *retour à la terre (...) le cycle naturel, on redonne à la terre, ça va redonner vie* », propos portés par des modalisations éthique, épistémique et aléthique, s'inscrivant dans une pensée critique étayée par une éthique écocentrée.
- 50 Du dégoût initial, elle passe à un ressenti positif, associé à une « *délivrance* », un « *alignement* » du corps et la pensée. Elle souligne l'importance d'une pensée et d'un comportement attentifs de ses collègues qui ont accueilli son émotion (« *ils m'ont vachement soutenu, (...) ça m'a permis de me sentir entourée* »).
- 51 La pensée créative associée à l'image émergeant du sens corporel lui permet de reconceptualiser l'humusation comme un processus reliant la vie et la mort et de dépasser sa relation affective négative vis-à-vis du compost. Elle exprimera le désir de se faire humuser.

7. De la contribution des approches contemplatives à la pensée d'excellence

- 52 Les approches contemplatives dites d'attention focalisée investiguées permettent, dans le traitement d'un dilemme éthique-moral, l'émergence d'une production créative (un symbole ou une posture corporelle inattendue, surprenante). Pour Lamboy (2003), le sens corporel est ouvert à un champ informationnel très large impliquant l'organisme dans de multiples rapports au monde et peut puiser dans des ressources inexplorées, comme potentiel inventif du vivant.
- 53 Le sens donné à la production créative est propre à la personne. A l'exemple de l'humusation, une même symbolisation peut conduire la personne à prendre position en faveur ou contre la problématique de la QSV au regard de l'affectivité, de l'éthique, de la dimension ontologique qu'elle y associe.
- 54 Du symbole émerge à la conscience un point de vue nouveau conduisant tantôt à reconfigurer les enjeux du dilemme initial, à le complexifier, ou à engendrer une réponse permettant de dépasser la contradiction première et de faire dialoguer les contraires. Il peut aussi susciter un accueil apaisé de la tension éthique, pouvant prendre racine dans l'acceptation d'une éthique égocentrée vécue initialement comme culpabilisante dans sa confrontation avec une éthique zoocentrée ou dans celle d'une éthique zoocentrée vécue de manière tout aussi culpabilisante, quand confrontée au jugement d'autrui. Les dilemmes éthiques traités et les réponses émergentes sont à considérer au regard du choix des étudiants inscrits dans des curricula porteurs de valeurs pro-environnementales.
- 55 La dimension créative du sens corporel peut stimuler une pensée critique, amenée à re-problématiser l'enjeu, à le conceptualiser, à le complexifier. Pour autant elle n'apparaît pas susciter une pensée qui analyse la fiabilité, compare des propositions multiples, évalue les possibles. Plus que d'inscrire l'apprenant dans une pensée problématologique (Fabre, 2008) l'invitant à poursuivre le questionnement, l'approche le conduit plutôt à l'adoption de réponses d'ordre éthique, cognitif et/ou affectif. Se pose alors la question du positionnement des démarches contemplatives dans une stratégie didactique jouant sur la dialectique entre savoirs associés au questionnement (tel qu'apprendre à requestionner un problème et que nous nommerons savoirs-questions) et des savoirs associés aux réponses au problème (que nous nommerons savoirs-réponses). L'expression du sens corporel témoigne d'un moment présent d'un courant expérientiel en changement permanent. Lamboy (op.cit.) invite à un holo-mouvement, va-et-vient entre une symbolisation conduisant à une explicitation d'une dimension expérientielle implicite, et une expérience soumettant ce qui a été explicitée à la vérification expérientielle. Appliqué à une stratégie didactique relevant d'une QSV, l'holo-mouvement se concrétiserait par une alternance de phases expérientielles mobilisant des savoirs-questions (une enquête, un débat, ...) et de phases contemplatives permettant l'émergence de savoirs-réponses conduisant à un nouveau sens corporel, ces savoirs pouvant être ré-interrogés au travers de nouvelles expériences (voir figure 5). Pour valoriser le sens corporel au regard de son potentiel d'apprentissage, nous proposons la succession de situations suivante : (1) un temps de préparation corporelle limitant les ruminations mentales, (2) la phase contemplative du sens corporel, (3) une phase de réflexivité visant à une compréhension des

métaphores proposées durant la contemplation, et/ou permettant de mettre en lumière des facteurs qui auraient conduit à perturber la contemplation, (4) une nouvelle problématisation au regard des savoirs obtenus.

Figure 5 : Holo-mouvement didactique pour le traitement d'une QSV



- 56 La symbolisation pourrait permettre à la personne de se décharger d'une pensée complexe, encombrante, (d'une « montagne » dit D.), qui risque de la confiner dans un champ d'incertitude paralysant, et de lui permettre de s'ajuster et d'être congruente. Elle permettrait en d'autres termes de faire de la pensée problématologique une pensée incarnée.
- 57 L'accès à un sentiment de congruence dont témoignent certains étudiants suppose une pensée attentive tournée vers l'accueil de soi, par soi-même et par les autres. Si les approches contemplatives y invitent, elles ne peuvent se prévaloir d'interactions entre pairs susceptibles de générer des comportements, pensées et ressentis nuisant au processus. Les réinterroger avec les participants peut permettre de co-construire un climat de bienveillance.
- 58 Si la pensée attentive s'avère une condition au bon déroulé de la démarche contemplative, elle en émerge aussi au travers d'un sentiment de reliance à soi et/ou aux autres humains, et autres qu'humains. Si les approches contemplatives sont considérées favoriser l'empathie, nous observons, à l'instar de Davidson et Harrington, (2002) qu'elles permettent de relier congruence et empathie.
- 59 Si elles sont susceptibles de conduire à une détente émotionnelle (Gendlin, op. cit.), la personne peut aussi être amenée à vivre des phases émotionnelles vives avec comme conséquence possible de brider toute pensée critique et comme issue de mettre un terme au traitement de la QSV. Nous interrogeons leurs utilisations comme modalité première d'émergence d'une conception plutôt que de résolution d'un mal-être (doute, angoisse) généré par une situation didactique mobilisant un questionnement.
- 60 L'intention, les attendus que la personne porte à l'égard d'une approche contemplative peut nuire, lorsqu'elles sont surinvesties, à l'attention portée à ce qui se joue, à l'inattendu, voire à l'amener à dé-considérer les symbolisations, réponses et bien-être émergents. Il nous paraît nécessaire que la démarche intègre un temps corporel préalable en vue de limiter les ruminations mentales.
- 61 Par ailleurs un temps de réflexivité via la verbalisation du vécu de la personne à l'issue de l'expérience contemplative apparaît propice à conscientiser et à permettre une

forme d'auto-évaluation et de validation des savoirs-réponses qui en ont émergé. Il s'agit donc moins d'opposer la réflexivité à la contemplation que de les envisager comme complémentaires.

Conclusion

- 62 Les approches contemplatives d'attention centrée apparaissent répondre au souci d'émancipation porté par la didactique des QSV. Elles conduisent la personne à dépasser des schémas de pensée et des formes de croyance dissonantes avec l'expérience corporelle. Elles sont susceptibles d'offrir une réponse au risque de relativisme, et au sentiment d'impuissance que peut générer le développement d'une pensée complexe. Au même titre que la contemplation était une étape majeure dans les traditions anciennes (monastique au moyen-âge, gréco-romaine ou asiatique) à l'issue d'une approche intellectuelle conséquente (Zajonc, 2016), elles peuvent permettre d'actualiser les acquis obtenus de manière plus incarnée.
- 63 Nos résultats sont à considérer avec modestie au regard du faible nombre d'expériences analysées. Il s'agit d'analyses préliminaires à un travail plus approfondi questionnant la possibilité de valoriser ces approches dans le système scolaire, au regard de l'épistémologie éducative qu'elles véhiculent, de l'âge et de la posture des apprenants, des stratégies éducatives en jeu, de la formation des enseignants.

BIBLIOGRAPHIE

- Alpe, Y., & Barthes, A. (2013). De la question socialement vive à l'objet d'enseignement : comment légitimer des savoirs incertains ? *Les dossiers des sciences de l'éducation*, 29, 33-44.
- Apffel-Marglin, F., & Bush, M. (2005). *Healing the breach of faith toward everything that is: Integration in academia*. Northampton, MA: The Center for Contemplative Mind in Society.
- Arnold, J. (2006), « Comment les facteurs affectifs influencent-ils l'apprentissage d'une langue étrangère ? » *Ela. Études de linguistique appliquée*, 144, 4, 407-425.
- Barbezat, D. P., & Bush, M. (2014). *Contemplative practices in higher education: Powerful methods to transform teaching and learning*. Jossey-Bass.
- Boal, Augusto (1993). *Theatre of the oppressed*. NY: Theatre Communications Group .
- Brun, P. (2015). Émotions et régulations émotionnelles : une perspective développementale. *Enfance*, 2, 165-178.
- Canas, J., Quesada, J., Antoli, A., & Fajardo, I., 2003, « Cognitive Flexibility and Adaptability to Environmental Changes in Dynamic Complex Problem-Solving Tasks”, *Ergonomics*, 46(5), 482-501.
- Carel, M. (1994). L'argumentation dans le discours : argumenter n'est pas justifier. *Langage et Société* 70, 61-81.

- Davidson, R. J., & Harrington, A., Eds. (2002). *Visions of compassion: Western scientists and Tibetan Buddhists examine human nature*. New York: Oxford University Press.
- Ditrich, T. (2017). The conceptualisation and practice of mindfulness: Buddhist and secular perspectives. In Ditrich, T., Wiles, R., & Lovegrove, B. (éd.), *Mindfulness and Education, Research and practice*, Cambridge scholars Publishing, pp 4-32.
- Eaton, M.Hughes, H.J., Mac Gregor, J. (2017). *Contemplative approaches to sustainability in higher education. Theory and practices*. New York, Routledge, 40-54.
- Galatanu, O. (2003). La construction discursive des valeurs. In J.M. Barbier (Ed.), *Valeurs et activités professionnelles*, 87-114. Paris: L'Harmattan.
- Gendlin, E. (1962). *Experiencing and creation of meaning*. New York, Free Press.
- Goleman, D. (2014). *L'intelligence émotionnelle*. Poche : J'ai lu.
- Gross, (2007). *Handbook of emotion regulation*. New York: Guilford Press.
- Koole, S.L., & Rothermund, K. (2011). « I feel better but I don't know why »: the psychology of implicit emotion regulation. *Cognition & emotion*, 25(3), 389-399.
- Lambeaux, F. (2018). *L'humusation des corps. Analyse des justifications et des stratégies dans un processus de décision*. Faculté des sciences économiques, sociales, politiques et de communication, Université catholique de Louvain.
- Lambooy, B. (2003). *Devenir qui je suis*. Desclée de Brouwer.
- Legardez, A., & Simonneaux, L. (2006). *L'école à l'épreuve de l'actualité, enseigner les questions socialement vives*. ESF
- Lipman, M. (2003). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : de Boeck.
- Nedelec, L., Simonneaux, L., & Molinatti, G. (2017). Éduquer dans un monde incertain : Quel cadre pour comprendre comment les enseignants appréhendent les incertitudes des questions socialement vives ? *Sisyphus Journal of Education*, 5(2), 10-24.
- Panissal, N., Jeziorski, A., Legardez, A. (2016). Une étude des postures enseignantes adoptées lors des débats sur des questions socialement vives liées aux technologies de la convergence menés avec des élèves de collège. *Diversité Recherches et terrains*. DOI 10.25965/dire.786
- Panissal, N. & Viallet F. (2019). Pédagogie des dilemmes et didactique des questions socialement vives. *Éducation et Formation*, 312, 124-137.
- Prairat, E. (2013). Dilemmes et expériences de pensée. In *Morale de l'enseignant*, 215-234.
- Ricoeur, P. (1953). Vraie et fausse angoisse, *L'angoisse du temps présent et les devoirs de l'esprit*, 8, Rencontres internationales de Genève, 37-61.
- Simonneaux, L., & Simonneaux, J. (2007). Students' socio-scientific reasoning on controversies from the viewpoint of Education for sustainable development, *Cultural Studies in Science Education*.
- Simonneaux, L. (2008). L'enseignement des questions socialement vives et l'éducation au développement durable. *Pour* 2008/3, 179-185.
- Simonneaux, J. (ed.) (2019). *La démarche d'enquête. Une contribution à la didactique des questions socialement vives*. Paris : Educagri.
- Vermersch, P. (1994). *L'Entretien d'explicitation en formation continue et initiale*, Paris, ESF.
- Vidal, M. (2017). A cooperative learning strategy using a socially acute question: change in

students' attitudes. *ESERA Proceedings*, 1001-1011.

Vidal, M., & Simonneaux, L. (2015). L'apprentissage du bien-être animal chez de futurs professionnels animaliers : des éthiques animales malmenées. In M. Dell'Angelo, M.C. Bernard, S. de Montgolfier, C. Simard, *La « vie » et le « vivant » : de nouveaux défis à relever dans l'éducation*. Vol. 21, SHS Web of Conferences.

Zajonc, A. (2016). Contemplation in education. In *Handbook of mindfulness in Education: integrating theory and research into practice*, Schonert-Reichl, K.A. & Roeser, R.W., 17-28. New York, Springer.

RÉSUMÉS

Dans le traitement didactique des Questions Socialement Vives (QSV), l'émotion est jugée ambivalente, à la fois source de motivation et possible frein à l'apprentissage. Nous proposons de changer la dimension affective de perspective et de questionner le sens corporel (Gendlin, 1962) comme source d'apprentissage. Nous questionnons en quoi, traité au travers de deux approches contemplatives, le focusing et l'image de transition, il est susceptible de nourrir les pensées critique, créative et attentive (Lipman, 2003). Ces approches sont proposées à des étudiants de niveau licence et appliquées à deux dilemmes éthiques associés à l'humusation et à l'élevage. Des entretiens d'explicitation menés auprès de 8 étudiants révèlent que le traitement du sens corporel est susceptible de conduire à une reconfiguration des enjeux du dilemme, au dépassement des contradictions premières et à l'expression d'un sentiment de reliance à soi, aux humains et à la nature. Il peut aussi donner lieu à des émotions vives préjudiciables à l'engagement dans la QSV. Nous interrogeons leurs modalités de mise en œuvre à l'école.

In the didactic treatment of Socially Acute Questions (SAQ), emotion is considered ambivalent, both a source of motivation and a possible hindrance to learning. We propose to change the affective dimension of perspective and to question the *felt sense* (Gendlin, 1962) as a source of learning. We question how, treated through two contemplative approaches, focusing and transitional image, it is likely to nourish critical, creative and attentive thinking (Lipman, 2003). These approaches are proposed to undergraduate students and applied to two ethical dilemmas associated with humusation and breeding. Explanatory interviews conducted with 8 students reveal that the processing of bodily meaning is likely to lead to a reconfiguration of the issues at stake in the dilemma, to the overcoming of the initial contradictions and to the expression of a feeling of connection to oneself, to humans and to nature. It can also give rise to strong emotions that are detrimental to the commitment to the SAQ. We examine how they are implemented in schools.

INDEX

Mots-clés : question socialement vive, sens corporel, dilemme éthique, approche contemplative, pensée d'excellence

Keywords : socially acute question, felt sense, ethical dilemma, contemplative approach, excellent thinking

AUTEUR

MICHEL VIDAL

UMR Education, Formations, Travail, Savoirs, Toulouse Jean Jaurès, Institut Agro Dijon