

Élisabeth Maizonnier-Payelle

Savoir composer des mondes :
Pour une éducation en
anthropocène à l'école primaire

*Crafting worlds: Towards
Anthropocene education in
elementary school*

RÉSUMÉ

Dans les années 1990 le débat est lancé sur les nouvelles formes de la recherche en éducation entre recherche et pratique. Certaines expérimentations menées, entre autres, par la pédagogue Germaine Tortel (1896-1975) anticipent ce tournant dès les années 1960. L'éducation par l'art à l'école primaire en est le fer de lance. L'exposition est alors considérée du point de vue de la médiation comme objet lié à la réflexivité du sujet, ayant une histoire héritée des expositions universelles, intimement liée au regard sur/avec l'Autre et sur l'ailleurs. Les deux expositions organisées au musée du quai Branly-Jacques Chirac, *Exhibitions, L'invention du sauvage* (2011) et *Persona, Étrangement humain* (2016) dévoilent des modalités multi-référentielles de la relation aux mondes. La communication du vivant revêt des formes multiples qui par la mise en scène révèle « l'associativité coopérative » pour vivre « en » et selon la diversité des ontologies. Celles-ci sont données à voir pour composer des mondes.

MOTS-CLÉS

Éducation en anthropocène ; École primaire ; Expositions ; Germaine Tortel.

ABSTRACT

In the 1990s, the debate between research and practice was launched on new forms of educational research. Certain experiments led by the educationalist Germaine Tortel (1896-1975), among others, anticipated this turning point as early as the 1960s. Art education in elementary schools spearheaded the trend. From the point of view of mediation, art exhibitions were seen as objects tied to the Subject's reflexivity, with a history inherited from the World's Fairs, intimately linked to the gaze towards the Other and towards the Elsewhere. The two art exhibitions organized at the Musée du quai Branly-Jacques Chirac, *Exhibitions, L'invention du sauvage* (Exhibitions: The Invention of the Wild, 2011) and *Persona, Étrangement humain* (Persona: Human Strangeness, 2016) reveal multi-referential modalities of the relationships towards other worlds. Communication among the living world takes on multiple forms, and the staging reveals "cooperative associativity" for living "in" and according to the diversity of ontologies. These are made visible in order to compose other worlds.

KEYWORDS

Anthropocene Education; Elementary school; Exhibitions; Germaine Tortel.

1. INTRODUCTION

Les nouvelles formes de recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir ont été mises en débat lors du colloque de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (AFIRSE) en 1990. Jacques Ardoïno alors co-président du colloque anime l'atelier 1 et souhaite dans son introduction « articuler des approches » (1980, p. 21) sur l'éducation en provenance des sciences mères et en éducation avec des modèles propres aux sciences de l'éducation et à la pédagogie. Un exemple d'expérience menée à partir de la Pédagogie d'Initiation de Germaine Tortel (1896-1975), inspectrice des écoles primaires entre 1932 et 1962, pourrait éclairer ce questionnement toujours d'actualité.

L'histoire de l'école maternelle et élémentaire française invite à aller voir du côté des expositions universelles de Paris de 1867 et 1889 comme espace d'apprentissage et de loisirs ; celle de 1867 est pour Marie Pape-Carpantier (1815-1878), Inspectrice générale des Salles d'Asile, l'occasion de donner des conférences aux instituteurs réunis à la Sorbonne. Ce sera donc du point de vue de l'éducation que nous examinerons leur apport en nous référant notamment à l'exposition *Exhibitions, L'invention du sauvage* qui s'est tenue au musée du quai Branly - Jacques Chirac, en 2011, à Paris.

Cependant, les expositions universelles participent à l'immixtion du sentiment d'étrangeté éprouvé par les spectateurs. Philippe Descola pose la question suivante lors de son débat avec Tim Ingold : « Pourquoi des êtres humains font-ils des choses en apparence si différentes, avec un matériel assez semblable - dont un équipement biologique identique ? » (2014, p. 42). L'exposition *Persona, Étrangement humain*, qui a eu lieu également au musée du quai Branly -

Jacques Chirac, en 2016, apporte des éléments de réponses intéressants à travers les voix de Catherine Hodeir, Simon Schaffer, Katrin Solhdju ou Frédéric Keck, entre autres.

2. GERMAINE TORTEL : UNE PÉDAGOGUE ENTRE RECHERCHE ET PRATIQUE ?

Bernard Charlot écrit : « la rupture en cours dans les politiques d'éducation tient moins à l'émergence d'un objet nouveau, la qualité, qu'à celle de problématiques et d'approches méthodologiques nouvelles, qualitatives » (1990, p. 157). L'introduction à la problématique de l'atelier 2 du colloque de l'AFIRSE écrite par Gaston Mialaret (1990) s'articule autour de cinq propositions de travail elles-mêmes déclinées en plusieurs communications participatives : la première, les facettes de l'acte éducatif, pour une formation tout au long de la vie, soit une éducation de l'individu ; la seconde, les dimensions de l'action éducative englobant l'apprentissage, l'expression et la création, favorable à la formation de l'ensemble de la personnalité des sujets ; la troisième, la nécessité de l'analyse « multiréférentielle » selon Ardoïno, liée à l'histoire de l'éducation et aux différentes problématiques éducatives ; la quatrième et la cinquième, l'acte éducatif et ses composantes culturelles, elle-même en rapport avec l'éducation et la communication internationale, soit la communication avec les autres. Nous allons reprendre au compte de Germaine Tortel ces cinq propositions.

2.1 Une éducation de l'individu, les dimensions de l'action éducative

Germaine Tortel s'inscrit dans la lignée de ses prédécesseurs, Pape-Carpantier et Kergomard (1838-1925) qui, par

cette filiation, l'accompagnent dans sa volonté de réaliser la tâche commune d'éduquer. Elle se réfère à *l'Enseignement pratique dans les salles d'asile ou premières leçons à donner aux petits enfants* (Pape-Carpantier, 1869) pour mener des entretiens avec les enfants, à propos des sujets susceptibles d'éveiller leur intérêt, de susciter le désir. « La pratique éternellement sanctionne la valeur de la théorie » (Tortel, 1928, p. 7). Elle est la rédactrice en chef des Cahiers de Pédagogie Moderne pour l'enseignement primaire dans les années 1950. Son rayonnement prend de l'ampleur quand elle organise de grandes expositions nationales et internationales de dessins enfantins entre 1955 et 1962. Elle s'intègre ainsi dans cette période de l'histoire de l'éducation qui favorise l'expression de l'enfant, porteur de plaisir et joie de vivre, ce que confirme Éric Plaisance (1986, p. 182) en considérant l'apogée du modèle « expressif » en éducation entre 1965 et 1970. Ainsi, elle conjugue à la fois l'éducation de l'enfant et la formation de l'adulte en liant la pratique en classe et la réflexion des institutrices à propos de leur travail pour une éducation de l'individu ; en outre, elle associe cette finalité éducative au développement des apprentissages par l'expression et la créativité artistique instaurant l'élève comme sujet, « auteur de lui-même ». Voici les deux premières propositions de Mialaret engagées, venons-en maintenant à sa troisième proposition, ayant trait à une « multiréférentialité » de la recherche.

2.2 Nécessité de l'analyse multiréférentielle

La formation en psychopédagogie de Germaine Tortel lui donne l'assise nécessaire pour revendiquer une spécificité du dessin enfantin qu'elle a analysée à travers les différentes monographies

qu'elle a lues, celle de Georges-Henri Luquet (1876-1965) et d'Hyppolyte Taine (1828-1893). Elle s'appuie aussi sur les travaux de Jean Piaget et de Pierre Janet (1859-1947) qu'elle cite dans son mémoire d'Études supérieures, *De la psychologie mécaniste et de la psychologie biologique au point de vue de l'éducation* (Tortel, 1928). Elle reconnaît une dette au Dr Ovide Decroly qui l'amène à établir une « méthode » de travail en classe basée sur l'observation de la communauté enfantine et de l'enfant. En cela, elle est à la fois une anthropologue, puisqu'elle considère celle-ci comme une société qu'elle analyse et une pédagogue qui s'appuie sur ses références en psychologie pour étudier de près le comportement et le développement de l'enfant. Elle se situe donc bien aux carrefours de la pédagogie avec l'enseignement du dessin comme auxiliaire d'éducation, selon les préceptes de Pape-Carpantier, de la psychologie et de l'anthropologie. Son personnage est à multiples facettes, d'autant que Germaine Tortel prône également un Art enfantin.

Germaine Tortel forme sans relâche par tous les moyens les institutrices afin de les amener à prendre conscience de leurs actions pédagogiques et travaille en collaboration avec elles. Elle ne se contente pas de ses acquis et au fur et à mesure de sa longue carrière, elle en vient à *donner à voir* le dessin de l'enfant comme le résultat d'un processus mental de lente élaboration du raisonnement enfantin aux prises avec le « réel ». Afin de prouver les caractéristiques du dessin enfantin, elle démontre par ses expositions nationales et internationales d'Art enfantin que l'enfant a une pensée propre qu'il est nécessaire de connaître, de valoriser. Nous en sommes donc à la quatrième proposition de Mialaret : l'acte éducatif et ses composantes cultu-

relles étroitement associés à la cinquième, l'éducation et la communication internationale.

2.3 L'acte éducatif et ses composantes culturelles, l'éducation et la communication internationale

Un portrait de l'Enfant Artiste est dressé, revendiqué par Germaine Tortel, qui travaille résolument l'espace de l'exposition des œuvres enfantines (Maizonnier-Payelle, 2015). Nous avons fait l'hypothèse dans nos travaux d'une certaine « narration graphique » ou « histoire figurée » comme voie de communication graphique pour l'enfant. Mialaret pose cette question : « Comment rechercher, dans chaque situation éducative, les formes de rencontre les plus pertinentes et les plus efficaces ? » (AFIRSE, 1990, pp. 127-128). Le lieu de la fresque collective réalisée en classe est une sorte de carrefour où les différents interlocuteurs négocient leurs interventions avec les autres et composent ainsi une certaine vision momentanée du monde dans le dialogue. Ce faisant, l'espace graphique joué dans sa temporalité par le corps est ramené à un espace plus petit ; il y a là une réduction de l'échelle qui permettrait à l'enfant de maîtriser à terme la composition écrite en lecture-écriture dans sa dimension spatio-temporelle. Quant à l'exposition, elle permettrait d'envisager les différentes manières de composer avec l'espace dans ce processus d'appropriation de la norme conventionnelle écrite (Maizonnier-Payelle, 2020) selon le principe du transfert réflexif développé par Donald A. Schön. Celui-ci le résume ainsi dans son article *À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes* (1994/2011, p.219) : « La diffusion d'une approche innovatrice d'une situation problématique n'est pas la reproduction,

mais la *ré-invention* de la pratique originale ». Il met en exergue la notion de perméabilité entre les domaines d'activités en lien avec les variantes de la réflexion sur la pratique, ce qui rejoint la position d'Ardoino (1980) à propos des pratiques multiréférentielles. Éduquer en anthropocène ne relève-t-il pas de ce défi à interroger des situations pédagogiques plurielles en éprouvant des dispositifs réflexifs comme l'exposition pour partager en commun des représentations de mondes aux références divergentes ? Nous interrogeons l'exposition, *Exhibitions, L'invention du sauvage*, qui s'est tenue au musée du Quai Branly - Jacques Chirac du 29 novembre 2011 au 3 juin 2012, à Paris, comme espace de médiation pour passer du regard *sur* l'Autre au regard échangé *avec* l'Autre.

3. L'EXPOSITION EXHIBITIONS, L'INVENTION DU SAUVAGE : DU REGARD SUR L'AUTRE AU REGARD PARTAGÉ AVEC L'AUTRE ?

Pascal Blanchard, Gilles Boëtsch, et Nanette Jacomijn-Snoep codirigent le catalogue de l'exposition *Exhibitions, L'invention du sauvage* et posent cette question : « Que reste-t-il aujourd'hui de ces exhibitions humaines ? » (2011, p. 50), liées en partie aux expositions universelles réalisées en France à la fin du XIXe siècle. Hodeir écrit : « la représentation de l'Empire français oscille déjà sur une tension qui restera constante, entre "pédagogie" et "attraction" » (2011, p. 162). C'est cette tension que nous interrogeons dans l'exposition en tant qu'espace de médiation, notamment comme lieu de découverte de l'Autre à travers la photographie sous l'angle du « civilisé ». L'interprétation photographique de « l'Autre issu du laboratoire scientifique [ethnographique] est certes lié à l'autre de l'imaginaire collectif des

expositions, mais il ne lui est pas semblable » (Edwards, 2002, p. 327).

3.1 Une culture du regard

Pour Blanchard et al. (2011, p. 50), il s'agit de « comprendre le passage d'un "racisme scientifique" à un "racisme populaire" », de mettre à jour « une véritable culture du regard qui a placé une partie du monde dans une sous-humanité » et de contribuer à « faire connaître des dizaines de cultures et de populations (certes à travers le prisme déformant du spectacle) ». De notre point de vue, l'exposition renvoie pour partie au moins à une histoire de l'éducation. D'une part Pape-Carpantier a prononcé à l'occasion de l'exposition universelle, en 1867, à la Sorbonne cinq conférences dédiées aux institutrices, la première porte sur les principes de la leçon de choses et les quatre leçons de choses suivantes traitent du pain, du vêtement, de la locomotion et du bâtiment. La quatrième conférence intitulée, Leçon de choses, la locomotion, développe quelques principes de l'enseignement par les yeux, qui « sont le chemin de l'intelligence » (1879/2015, p. 51), en considérant que la *vue* serait un acte de l'intelligence humaine. Selon la pédagogue, l'enfant reconnaît les images qui lui disent toujours quelque chose. Ce serait par l'observation que l'enfant est amené à comparer les choses par la forme, la couleur et la matière. Elle donne l'essentiel de la méthode intuitive d'enseignement du dessin, développée en 1909 par Gaston Quénioux, alors professeur à l'école nationale des arts décoratifs : l'observation, l'imagination et la mémoire dans cette faculté qu'est l'intuition. Par le dessin l'enfant apprend à fabriquer des images. D'autre part l'attractivité des expositions universelles reposait, suite à l'expansion coloniale, sur « le projet d'acquérir des connaissances sur

les peuples que l'on soumettait en réponse à un scandale logique [...] : du point de vue de l'épistémologie et de la philosophie des sciences, les programmes de recherche et les programmes scientifiques des sciences de la nature et des sciences de la culture avaient déjà été établis sur des bases séparées » (Descola & Ingold, 2014, p. 42), développant ainsi un imaginaire propre à une mission civilisatrice que relaie l'école. Le village indigène donne à voir « des reproductions d'"écoles" dans lesquelles les enfants "s'essaient" à l'alphabet » (Blanchard et al., 2011, p.43). En outre, l'exposition marque les esprits, pour preuve la fresque réalisée à l'école de la rue Baudelaire (12^e) par Adrien Bonnefoy en 1908 intitulée *La ville de Paris accueille les expositions universelles de 1889 et 1900* (Collet et Monfort, 2013, p. 20), tout comme la fresque, la *Fée Électricité*, de Raoul Dufy réalisée en 1937. « L'Exposition est la première version de ce musée imaginaire dont André Malraux fait, à juste titre, la grande révolution culturelle de l'époque contemporaine », écrit Pascal Ory (1982, p. 71). Par ailleurs, dès 1880, Jules Ferry, ministre de l'instruction publique et des Beaux-Arts institue une Commission de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire qui rapporte notamment cette conclusion : « Si Paris retient si vivement ceux qui l'habitent, si l'ouvrier parisien est le plus souvent un artiste, n'est-ce pas tout justement parce que Paris est comme un immense et magnifique musée » (1881/2019, p. 29).

3.2 L'exposition, lieu de conversion du regard partagé avec l'Autre ?

Hodeir offre sur deux pages un récapitulatif de *L'évolution des présences exotiques et coloniales dans les expositions universelles de 1867, 1878 et 1899 à Paris* dont nous reprenons ici les

grandes lignes. La fonction médiatique prévaut en 1867 pour présenter des sites étrangers ouverts à l'archéologie, mais aussi pour divertir grâce à des exhibitions ou la présentation « de fétiches hideux qui montrent les origines de l'humanité face à la modernité ». En 1878, la vente de produits exotiques japonais fait fureur tandis qu'aux jardins du Trocadéro, une ferme japonaise côtoie une tente algérienne ; des fouilles archéologiques, on est passé à la représentation des habitats et des modes de vie. Selon l'auteur, en 1889, « la représentation des colonies est devenue un projet scientifique et politique » (2011, p. 162-163). Le regard sur l'Autre à cette époque construit un *ailleurs* : « L'image domine le réel et fabrique une réalité qui s'impose dans la culture populaire, [elle] tente de figer l'exotique dans un monde de carton-pâte » (Blanchard *et al.*, 2011, p. 165). Selon Elizabeth Edwards (2002, p. 326), « la façon dont les photographies étaient agencées, diffusées, développées ou regardées - sous forme d'album, de lanterne magique, de carte de visite ou encadrées - construisait aussi le regard du spectateur, et structurait donc la connaissance visuelle ». Le « civilisé » et le « sauvage » se faisaient face dans un espace régi par des règles, que pensaient-ils des conditions de vie de l'Autre dans ces moments d'échanges (non-échanges) ? Se pourrait-il que l'exposition ait été le lieu de conversion du regard partagé avec l'Autre ? À cet égard, l'exposition, *Exotiques expositions... les expositions universelles et les cultures extra européennes, France, 1855-1937*, organisée par les Archives nationales, est exemplaire. Le catalogue éponyme met en exergue « l'objet scientifique que représente l'exposition [qui] nous rappelle dans ses formes intellectuelles et physiques comment une idéologie façonne pour le plus grand nombre et de manière

spectaculaire la perception des *ailleurs* et de l'altérité. Elle transforme par/dans la multiplicité des procédés, des dispositifs, des langages artistiques polysémiques, la virtualité en réalité partagée. Par extension, l'exposition permet l'émergence d'une culture scénographique (spatiale et architecturale). [...] c'est une figure complexe, éminemment anthropologique, construite sur le réel et l'imaginaire et donc sur l'émotion esthétique dans un système de communication qui convoque là encore des médiations croisées » (Leprun, 2010, p. 62).

En l'occurrence, l'objet « 'exposition' » ouvre des voies de communication, comme la narration graphique de l'enfant dans le processus d'acquisition de la lecture-écriture le montre (Mazionnier-Payelle, 2020), en interrogeant les compétences dialogiques à l'école primaire. Ce processus d'*appropriation* est celui du temps et de l'espace vécu, matérialisé par le geste d'écriture. Il n'est pas seulement réservé aux scientifiques, il fait partie de toute recherche pour donner corps à un réel, ce que tente de réaliser journallement un jeune enfant en prise avec son propre environnement en vue de son appropriation, selon le processus suivant (Bourdieu, 1980, cité dans Keck 2011, p. 268) : « La pratique comme *objet*, posé devant l'observateur comme un corps étranger, ce mode de pensée permet de se faire le *sujet théorique* de la pratique des autres ou de la sienne propre, mais tout autrement que ne le croient les chantres du « vécu ». Cette *appropriation* suppose tout le travail nécessaire pour objectiver d'abord les structures objectives ou incorporées, pour surmonter ensuite la distance inhérente à l'objectivation, et pour se faire ainsi le sujet de tout ce qui est autre, en soi et dans les autres. C'est dire que le travail scientifique procure, en ce cas, une expérience étrange, rapprochant

l'étranger sans rien lui enlever de son étrangeté, par le fait d'autoriser la familiarité la plus familière avec le plus étrange de l'étranger. »

L'approche historique des expositions universelles envisagées sous l'angle de l'éducation et de la formation permet de questionner la relation à l'Autre ; l'exposition *Persona, Étrangement humain* nous semble être un contrepoint à celle-ci, du point de vue de l'anthropologie relationnelle pour une éducation en anthropocène.

4. L'EXPOSITION PERSONA, ÉTRANGEMENT HUMAIN : UNE CERTAINE CURIOSITÉ ENVERS LES POSSIBLES

Patrick Chamoiseau écrit : « Toute pensée doit nommer l'impensable et se déployer avec » (2012, p. 252). Le Robinson Crusoé de Daniel Defoe constituerait une des pièces majeures de la Pédagogie d'Initiation de Germaine Tortel, en témoignent l'exposition de travaux d'enfants qui s'est tenue au Musée national de l'Éducation (Munaé) en 2015 sur laquelle reviennent Isabelle Arnoux et Christine Chaumartin (2017). La pédagogie selon ses préceptes est chargée d'introduire l'enfant au monde par le(s) langage(s) et les expériences menées communément avec l'autre afin d'envisager une certaine présence au monde qui pourrait bien l'amener à concevoir l'Autre. À ce titre, *L'empreinte à Crusoé* (Chamoiseau, 2012) pose l'écart avec la conception tortellienne de la nature dont l'homme serait à la fois « tributaire et maître » (Tortel, 1972), dans le sentiment d'étrangeté oscillant entre la peur et l'émerveillement à la découverte de l'humain, présent à lui-même, dans sa relation à l'impensable. Defoe, lui-même croyait, telle que l'atteste l'illustration de sa « vision du monde angélique » pour son Robinson Crusoé (1721), que « les anges personnifiaient la façon dont une

communication et une action à distance pouvaient avoir lieu » (Schaffer, 2016, pp. 104-105). L'exposition *Persona. Étrangement humain*, organisée en 2016, au musée du quai Branly - Jacques Chirac résonne en ce sens, elle propose des regards multiples et épingle notre curiosité envers les possibles pour *Enseigner à vivre* (Morin, 2014), selon un mode solidaire et responsable.

4.1 Une multiplicité d'expériences

Quand Solhdju fait cette « proposition morale : donner la chance à autant d'êtres que possible de s'articuler de manière intéressante » (2016, p. 98), en référence à l'œuvre de Gustav Fechner, *Anatomie comparée des Anges* (1825), la philosophe des sciences précise : « il n'existe pas une méthode unique qui permettrait d'explorer l'âme de différents objets, aussi bien d'une plante que d'une planète ou d'un ange. Au contraire, les expériences ayant chacune une qualité propre, elles doivent faire l'objet de méthodes à chaque fois renouvelées et mises en adéquation avec le phénomène considéré. » L'auteur propose de donner à voir un mode d'existence des fleurs en relation avec ses « sensations expérientielles » olfactives. Si les fleurs sont odoriférantes, ce serait en lien avec la sensibilité propre qu'elles ont envers les odeurs. Admettre ces modalités de relation au monde en fonction des différentes formes de vie, c'est faire un pas vers la reconnaissance d'une pluralité ontologique, inventoriée par Descola (2010) entre autres. Il revient à Michel Lussault de définir ainsi l'ontologie : « une des manières d'être au monde que les sociétés humaines ont inventée à tous les endroits de la terre et à toutes les époques, et qui définit une vision particulière des compositions du monde et des relations acceptables entre les hu-

ains et les non humains » en présentation au débat entre Descola et Ingold (2014, p. 14) sur l'expérience commune d'être au monde.

À sa manière l'enfant compose des mondes. En situation expérientielle, il donne à voir son activité graphique quand l'empreinte de son pas dans le sable est transcrite avec le corps en marche ; il se retourne pour s'assurer que c'est bien lui qui « fait trace », alors, l'image est un instrument poétique de la pensée qui creuse ses formes. Solhdju considère que le Fechner des anges ou des plantes est montré par le philosophe William James (1842-1910) comme un penseur qui « nous provoque, nous oblige même à questionner nos habitudes, nos manières d'être au monde et de le concevoir » (2016, p. 98). Ce serait bien ce questionnement et cette révélation devant les multiples formes de communication du vivant qui conjoignent l'enfant et l'adulte dans un même geste de dévoilement des modalités de la relation aux mondes. Quelles en seraient les conditions pour une éducation en anthropocène ?

4.2 Quelles conditions pour (s') éduquer en anthropocène

Les modalités de communication seraient propres aux « différents modes d'existence » (Souriau, 1943/2009), la symbiose en serait-elle une ? Selon Keck (2016, p.78) : « Le code génétique apparaît comme un langage que des êtres de tailles différentes - virus, bactéries, fœtus, animaux, humains - apprennent à parler ensemble, et que des perturbations écologiques, en bouleversant leur symbiose, conduit à parler de travers ». Le botaniste et écologiste Jean-Marie Pelt et l'écrivain Pierre Rabhi (2014, p. 85) se réfèrent notamment aux travaux de Marc-André Selosse (2012), *Symbiose et mutualisme versus évolution : de*

la guerre à la paix ?, pour faire l'éloge de la coopération. Les auteurs font la part belle à l'associativité coopérative (2014, p. 64), selon eux, « le passage aux pluricellulaires peut s'effectuer entre cellules appartenant à des espèces différentes qui mettent en commun leur capacité à s'entraider » (2014, p. 79), réalisant une certaine forme d'associativité : la symbiose.

Cette notion d'associativité est essentielle pour comprendre le développement du langage chez l'enfant dans des contextes culturels variés ou des situations plurielles d'échanges. Elle est étroitement liée à la maîtrise des notions d'espace et de temps pour les sociétés humaines, ne serait-ce que pour instaurer un récit adapté au milieu de vie de chaque enfant qui lui permette d'entrer en action/relation avec l'Autre. Selon David Abram (2013, p. 250) : « Un espace et un temps séparables ne sont pas des données absolues pour toutes les expériences humaines. Il est probable que dans un système formel de notations numériques et linguistiques, il ne soit pas possible de séparer entièrement un sens uniforme d'un "temps" qui progresse de l'expérience directe d'un environnement animé et émergent. Ou ce qui revient au même, d'immobiliser l'expérience dynamique d'un lieu du monde et de la réduire à l'intuition d'un "espace" statique et homogène. Si c'est le cas, l'écriture doit être reconnue comme une condition nécessaire pour la croyance en un espace et un temps entièrement distinct. »

Cette condition pourrait être remplie lors de l'apprentissage scolaire en langue française en prenant en compte le processus d'acquisition de la spatialité de la page. La recherche menée à partir de la Pédagogie d'Initiation de Germaine Tortel a mis en exergue la notion d'échelle, le trajet du corps de l'enfant

dans l'espace vécu étant ramené à l'espace plan de la feuille de papier grâce à la réalisation de fresques de grande dimension, réalisées en coopération, qui facilite l'accès à la lecture et à l'écriture par la narration graphique mutualisée, grâce à l'oralisation. Cette structure spatiale et temporelle acquise lors de l'enfance pourrait avoir un caractère de réversibilité une fois acquise pour envisager une connaissance qui s'étendrait du local au global et *vice-versa*. Ce serait le mouvement réflexif de ce voyage réversible dans l'espace graphique qui serait aussi susceptible d'instaurer une certaine notion de durée du geste graphique chez l'enfant, lié à une idée de la temporalité dans le « faire trace ». En outre, l'espace d'exposition, créé par l'enfant ou pour l'enfant, permet de coopérer et de concevoir des manières d'être au monde, en s'essayant à différentes formes de représentations du temps et de l'espace. Il est nécessaire de noter que des expositions ont été organisées sur le dessin d'enfant dès la fin du XIX^e siècle. Aby Warburg (1866-1929) avait lui-même expérimenté les représentations graphiques des enfants Hopi en 1896, en utilisant le conte *Jean nez en l'air* que « Barnes conseillait et que les pédagogues américains utilisaient alors, [et qui] dans les décennies suivantes allait être exploité surtout en Allemagne, notamment par l'ancien professeur de Warburg, Karl Lamprecht » (Cestelli Guidi, 2003, p. 168). Les dessins qu'il avait recueillis ont été exposés à la Kunsthalle de Hamburg en 1898 (Beuvier, 2009, p. 106). Abram souligne encore qu'il, « est impossible d'isoler ce que nous appelons temps de l'expérience hopi de l'espace. [...] On ne trouve pas trace dans leurs propos [ceux des Hopis] d'un concept métaphysique du temps qui pourrait être isolé de leur appréhension dynamique de la spatialité » (2013,

p. 247-248). Renaud Hétier (2019, p. 128) souligne également l'importance et la difficulté de l'appréhension de la temporalité et de la spatialité liée à la notion d'échelle pour une éducation en anthropocène.

Il serait donc nécessaire de considérer les différentes ontologies dans leur multiplicité, pour réfléchir conjointement à l'organisation plurielle des relations de l'homme au temps et à l'espace dans différentes situations contextualisées en vue d'une éducation en anthropocène réflexive. Par exemple, le vivant pourrait être appréhendé dans sa saisonnalité au jardin pour s'ancrer au sol, mais aussi par l'observation attentive lors de balades paysagères avant de donner lieu à différentes formes de représentations imagées, oralisées ou écrites ; la mise en œuvre pourrait en être le carnet de voyage. Il s'agirait encore de pratiquer l'observation du mode de vie des oiseaux tant du point de vue des structures de leurs habitats que de leurs chants, ces « animaux qui composent ensemble, et [de savoir] comment ils composent avec ce qui les entoure – le vent, l'eau, les autres organismes, les mouvements de la végétation » (Despret, 2016, p. 68) lors des migrations ; la vie est alors sujet d'émerveillement toujours source d'expressions fécondes, extrêmement créatives.

5. CONCLUSION

Le colloque de l'AFIRSE. de 1990 marque un tournant entre recherche et pratique quand Mialaret propose de nouvelles formes de travail liant l'éducation de l'individu, la formation de l'ensemble de la personnalité des sujets, la nécessité de l'analyse multiréférentielle et la dimension culturelle internationale de l'éducation. Germaine Tortel a contribué à mettre en œuvre ces axes de re-

cherche dès 1946 dans les écoles primaires à Paris. Elle conjugue dans sa pratique à la fois l'éducation de l'enfant et la formation de l'adulte ; elle s'appuie sur les recherches en psychologie et en anthropologie pour développer un Art enfantin reconnu internationalement au travers des expositions enfantines. Elle ouvre la voie à d'autres recherches selon le principe du transfert réflexif développé par Schön. L'exposition est considérée du point de vue de la médiation comme objet lié à la réflexivité du sujet ayant une histoire intimement tissée avec le regard sur/avec l'Autre et l'ailleurs dans l'échange. Cet espace de médiation se dénoue dans le temps au fil des expériences plurielles dans cette faculté qu'est l'intuition pour agencer des mondes. La communication du vivant revêt des formes multiples qui par la mise en œuvre de l'associativité coopérative, sous tous ses aspects, permettrait de vivre en commun en considérant toutes les ontologies. Ce dévoilement des modalités multiréférentielles de la relation aux mondes, à explorer, à débattre, à partager fait peur, mais aussi émerveille, car il suppose de vivre « en » l'Autre. Savoir composer des mondes à l'école c'est aiguïser la curiosité pour interroger des situations pédagogiques déjà expérimentées et les examiner sous d'autres facettes, dans le dialogue, pour élaborer des nouvelles formes de représentations communes. La composition des mondes est alors à l'œuvre dans un processus éducatif et créatif qui fait société.

LIENS D'INTÉRÊT

L'auteure ne déclare aucun conflit d'intérêts.

BIBLIOGRAPHIE

Abram, D. (2013). *Comment la terre s'est tue. Pour une écologie des sens*. La Découverte.

Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (1990). *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir*. Actes du colloque international francophone, Alençon, 24-26 Mai 1990. Éditions Matrice.

Ardoïno, J. (1980). *Éducation et relations. Introduction à une analyse plurielle des situations éducatives*. UNESCO.

Arnoux I., & Chaumartin C. (2017). Avatars de la robinsonnade « Retour sur l'exposition Robinson et Cie : De Daniel Defoe à Lost » au Musée national de l'Éducation. *Cahiers Robinson*, 41, 43-66.

Beuvier, F. (2009). Le dessin d'enfant exposé 1890-1915. Art de l'enfance et essence de l'art. *Gradhiva*, 9, 103-125.

Blanchard, P. (2011). Paris 1900 : L'image construite par l'image. In P. Blanchard, G. Boetsch, & N. Jacomijn-Snoep (Éds), *Exhibitions, l'invention du sauvage* (p. 165). Actes Sud, Musée du quai Branly.

Cestelli Guidi, B. (2003). La collection Pueblo d'Aby Warburg, 1895-1896. In A. Warburg (Éd.), *Le rituel du serpent* (pp. 163-192). Macula.

Chamoiseau, P. (2012). *L'empreinte à Crusoé*. Galimard.

Charlot, B. (1990). L'approche qualitative en politiques d'éducation. In Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (Éd.), *Les nouvelles formes de la re-*

cherche en éducation au regard d'une Europe en devenir, Actes du colloque international francophone Alençon, 24-26 Mai 1990 (pp. 154-157). Éditions Matrice.

Collet, I., & Monfort, M. (2013). *L'école joyeuse et parée, murs peints des années 1930 à Paris*. Les éditions Paris-Musées.

Commission de la décoration des écoles et de l'imagerie scolaire (1881/2019). *Rapports et procès-verbaux* (II^e éd.). BNF et Hachette livre.

Defoe, D. (1719/1913). *La vie et les aventures de Robinson Crusoé*. Librairie Hachette.

Descola, P. (Éd.). (2010). *La fabrique des images. Visions du monde et formes de représentation*. Somogy et Musée du quai Branly.

Descola, P., & Ingold, T. (2014). *Être au monde. Quelle expérience commune ?* Presses Universitaires de Lyon.

Despret, V. (2016). Figures de la re-composition. In Fondation Cartier pour l'art contemporain (Éd.), *Le Grand Orchestre des Animaux* (pp. 67-73). Fondation Cartier pour l'art contemporain.

Edwards, É. (2002). La photographie ou la construction de l'image de l'Autre. In N. Bancel, P. Blanchard, G. Boetsch, É. Deroo, & S. Lemaire (Éds.), *Zoos humains, de la vénus hottentote aux reality shows* (pp. 323-330). La Découverte.

Hétier, R. (2019). Apprendre à faire vivre en Anthropocène. In N. Wallenhorst, & J.-P. Pierron (Éds.), *Éduquer en anthropocène* (pp. 127-135). Le bord de l'eau.

Hodeir, C. (2011). L'évolution des présences exotiques coloniales dans les expositions universelles de 1867, 1878 et

1889 à Paris. In P. Blanchard, G. Boetsch, & N. Jacomijn-Snoep (Éds.), *Exhibitions, L'invention du sauvage* (pp. 162-163). Actes Sud et Musée du quai Branly.

Keck, F. (2011). *Claude Lévi-Strauss, une introduction*. Pocket.

Keck, F. (2016). Dans l'œil du virus. In T. Dufrene, E. Grimaud, D. Vidal, & A.-C. Taylor (Éds.), *Persona. Étrangement humain* (pp. 77-79). Actes Sud et Musée du quai Branly.

Leprun, S. (2010). De l'amulette au monument. La scénographie dans les expositions : une histoire de proportions. In C. Demeulenaere-Douyère (Éd.), *Exotiques expositions... Les expositions universelles et les cultures extra-européennes, France, 1855-1937* (pp. 48-63). Somogy et Archives nationales.

Maizonnier-Payelle, É. (2015). *Germaine Tortel : Une anthropologue à l'école primaire ? Une voie de communication graphique pour l'enfant* [Thèse de doctorat, Université de Rouen]. Theses.fr. <https://www.theses.fr/s84134>

Maizonnier-Payelle, É. (2020). La narration graphique de l'enfant à l'œuvre dans le processus d'acquisition de la lecture-écriture : quelles compétences dialogiques à l'école primaire ? *Lalies*, 40, 209-2019.

Mialaret, G. (1990). Problématique de l'atelier 2. In Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation (Éd.), *Les nouvelles formes de la recherche en éducation au regard d'une Europe en devenir, Actes du colloque international francophone Alençon, 24-26 Mai 1990* (pp. 125-128). Éditions Matrice.

Morin, E. (2014). *Enseigner à vivre. Manifeste pour changer l'éducation*. Actes Sud / Play Bac.

Ory, P. (1982). *Les expositions universelles de Paris*. Éditions Ramsay.

Pape-Carpantier, M. (1869). *Enseignement pratique dans les salles d'asile ou premières leçons à donner aux petits enfants*. Librairie Hachette.

Pape-Carpantier, M. (1879/2015). *Introduction de ma méthode des Salles d'Asile dans l'enseignement primaire (II^e)*. Chapitre et BNF.

Pelt, J.-M., & Rabhi, P. (2014). *Le monde a-t-il un sens ?* Fayard.

Plaisance, É. (1986). *L'enfant, la maternelle, la société*. Presses Universitaires de France.

Selosse, M-A. (2012). Symbiose et mutualisme versus évolution : de la guerre à la paix, *Atala*, 15, 35-49.

Schaffer, S. (2016). La philosophie et les ailes de l'ange. In T. Dufrene, E. Grimaud, D. Vidal, & A.-C. Taylor (Éds.), *Persona. Étrangement humain* (pp. 103-105). Actes Sud et Musée du quai Branly.

Schön, D.A. (1994/2011). À la recherche d'une nouvelle épistémologie de la pratique et de ce qu'elle implique pour l'éducation des adultes. In J.-M. Barbier (Éd.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 201-222). Presses Universitaires de France.

Solhdju, K. (2016). L'univers animé de Gustav Fechner : anges, humains, plantes. In T. Dufrene, E. Grimaud, D. Vidal, & A.-C. Taylor (Éds.), *Persona. Étrangement humain* (pp. 94-99). Actes Sud et Musée du quai Branly.

Souriau, É. (1943/2009). *Les différents modes d'existence*, suivi de *Du mode d'existence de l'œuvre à faire*. Presses Universitaires de France.

Tortel, G. (1928). *De la psychologie mécaniste et de la psychologie biologique au point de vue de l'éducation* [Mémoire]. Faculté de Lyon.

Tortel, G. (1972). *Compte-rendu dactylographié de la réunion pédagogique du 27 avril 1972*. Association Germaine Tortel, inédit.

PRÉSENTATION DE L'AUTEURE

Élisabeth Maizonnier-Payelle

*Centre Interdisciplinaire de Recherche Normand en Éducation et Formation (CIRNEF),
Université de Rouen Normandie, France*

Docteure en Sciences de l'éducation et chercheure associée au CIRNEF (UR 7454), sa thèse soutenue en 2015, à l'université de Rouen, porte sur la narration graphique examinée du point de vue de l'anthropologie relationnelle et de l'éducation artistique : « Germaine Tortel : Une anthropologue à l'école primaire ? Une voie de communication graphique pour l'enfant ».

Contact : elisabethpayelle@hotmail.fr

Pour citer cet article :

Maizonnier-Payelle, É. (2023). Savoir composer des mondes : Pour une éducation en anthropocène à l'école primaire. *Sciences & Bonheur*, 8, 92-104.

Le bonheur comme objet d'étude

Sciences & Bonheur (ISSN: 2498-244X) est la première revue scientifique et francophone consacrée au bonheur lancée en 2016. La revue est pluridisciplinaire, démocratique et s'intéresse aux questions liées au bonheur. Francophone, elle invite les chercheurs des différentes zones de la francophonie à se positionner sur le sujet. Pluridisciplinaire, elle accueille des spécialistes venant de toute discipline : psychologie, sociologie, management, anthropologie, histoire, géographie, urbanisme, médecine, mathématiques, sciences de l'éducation, philosophie, etc. S'intéressant au bonheur et aux mesures subjectives, la revue s'attache avant tout à la façon dont les individus perçoivent, ressentent et retranscrivent un environnement, une situation ou un rapport social.

Une revue scientifique gratuite et accessible en ligne

En présentant et discutant différents modèles, elle se veut le lieu de débats constructifs et critiques liés aux sciences du bonheur. Elle offre également une tribune aux investigations liées aux expériences variées de la « bonne vie ». Théorique, empirique mais aussi critique, elle accueille la production de savoirs sur le bonheur dans leurs dimensions épistémologiques, conceptuelles, méthodologiques, ou sémantiques. Mais si la revue considère que le bonheur doit être étudié d'un point de vue scientifique, elle souhaite rendre accessible ses développements aux citoyens et estime qu'étant donné le sujet, l'échange et la diffusion avec la société civile sont essentiels. Contrairement à bon nombre de revues, notamment les revues anglo-saxonnes dédiées au même sujet, elle est entièrement gratuite pour les lecteurs et pour les auteurs afin de permettre une diffusion non fondée sur des critères économiques.

Appel à contributions

Sciences & Bonheur accueille toute contribution, qu'il s'agisse d'une revue de questions, d'une étude empirique ou même de la recension d'un ouvrage en lien avec le bonheur. Chaque contribution fait l'objet de deux évaluations indépendantes par un comité d'experts. Un guide est fourni sur le site internet de la revue pour accompagner le processus de rédaction et de soumission. Les contributions peuvent s'insérer dans un numéro thématique ou d'un numéro varia.

Contact et informations complémentaires

Direction de la publication : Gaël Brulé et Laurent Sovet

Site de la revue : <https://sciences-et-bonheur.org>

Contact : edition@sciences-et-bonheur.org