

**LE TRAVAIL DE L'ÉTUDIANT
ET LES « EXPÉRIENCES DU SENSIBLE »
DANS LA FORMATION ACADÉMIQUE À L'UFSB**

Augustin de Tugny

1. Le cursus universitaire et le travail de l'étudiant

Il est de coutume de considérer qu'une barrière est érigée entre les études et le monde du travail et cette considération se confirme quand les étudiants se prononcent sur leur condition et au sujet de leur avenir (Buscacio, Soares, 2017). Une barrière qui, malgré toutes les intentions de la lever, est perçue comme particulièrement fermée à la sortie des études universitaires. Cette barrière est construite par une incompréhension des tâches communes au monde du travail et à l'Université dans son processus de formation des étudiants et de leur intégration à une pleine vie sociale.

Le monde du travail se présente comme un « marché » aux futurs jeunes diplômés, condition à laquelle aspirent tous les étudiants qui prétendent s'y livrer comme « marchandise » en attente d'un « acheteur ». L'université, pour sa part, se dédie fondamentalement à produire et transmettre des connaissances, et à permettre, par la « production » et transmission des savoirs et des méthodes nécessaires à leur usage, de former les étudiants à un ensemble d'aptitudes et de compétences qui leur permettront de se livrer au « marché » ou bien, dans le cas où ils intègreraient l'institution, à perpétuer la production et transmission de connaissances et de savoirs.

Face à cette situation, force nous est de constater que cet ensemble de tâches universitaires - produire des connaissances, former des étudiants, transmettre des savoirs – requiert du travail de la part de ses divers acteurs, professeurs, fonctionnaires administratifs et

étudiants. Un travail dans le sens qu'il s'agit du « *travail comme une forme d'échange codifié, ce que nous appelons le travail "stricto sensu": échange de prestation rémunérée dans une société marchande et de droit* » (Schwartz, 2010, p.77).

Le travail du professeur au sein de l'université brésilienne a été étudié dans la perspective de l'ergologie et dans ses multiples attributions par Vanessa Carle de Freitas et Susana Petinelli Souza (2018) démontrant sa complexité et ses contradictions entre les prescriptions et les incessantes nouvelles normalisations qu'il exige. L'étudiant, pour sa part, travaille à l'université en effectuant cet échange entre son temps, son intelligence, sa force vitale, en contrepartie de connaissances, de savoirs qui sont mis à sa disposition mais qu'il lui appartient d'assembler, d'assimiler, de synthétiser au long de sa formation académique dans une œuvre ouverte. Cette prestation lui semble rémunérée régulièrement au moyen du système d'évaluation et ses multiples épreuves qui ont pour but de contrôler son activité de travail, son rendement en regard des critères qui règlent sa progression. Mais en fait, sa rémunération s'effectue à long terme, à la remise du diplôme qui atteste de sa formation académique considérée comme une conquête, et ensuite dans la possibilité d'aborder une activité de travail professionnel, d'intégrer ainsi le vrai « monde du travail » ou de se proposer au « marché de l'emploi ».

En raison de cette hypothétique rémunération à moyen ou long terme, la société a des difficultés à reconnaître les étudiants comme de véritables travailleurs, et ceci parce que bon nombre d'entre eux ont la nécessité de travailler en dehors de leurs études, d'avoir un emploi qui leur permettent de subvenir à leurs nécessités économiques alors qu'ils étudient. Cependant, on peut affirmer que l'étudiant universitaire travaille et ceci dans la dynamique élaborée par Yves Schwartz, d'un « usage, ou plutôt dramatique d'usages de soi » (Schwartz, cité par Noël, 2005). Reconnaître et affirmer que l'étudiant est un travailleur nous permet d'aborder son activité, ses tâches, sa formation comme les actions et les fruits d'un travail et donc relevant du domaine théorique de l'ergologie. Et cette position nous permet de repenser les gestes et les actes pédagogiques réalisées au cours de la formation académique.

C'est dans cette perspective que nous voudrions vous présenter une activité spécifique de la formation académique dispensée par l'Université Fédérale du Sud de la Bahia (UFSB), les « Expériences du Sensible » et proposer les prémisses d'une évaluation du travail qui y est effectué par les étudiants, dans la perspective de l'ergologie.

2. Une activité introductive au processus de formation académique

La proposition d'une activité intitulée « Expériences du Sensible », devant être réalisée par tous les étudiants durant le premier quadrimestre de leur Formation Générale à l'UFSB, constitue un pari sur une forme différente d'introduction aux savoirs académiques et à la formation universitaire. Le régime de cycles adopté par la UFSB commence par une année, trois quadrimestres, de Formation Générale qui aborde :

« [...] des contenus considérés nécessaires à la vie citoyenne et professionnelle dans la société contemporaine, en divers formats d'Unités de Valeur (UV) modulées. Durant cette première étape des cours de premier cycle de la UFSB, la formation éthico-politico-humaniste est prédominante » (UFSB, 2015, p. 43).

La finalité est ici l'acquisition de compétences et de savoirs qui permettent l'élaboration d'une compréhension pertinente et critique de la complexité du contexte local, régional, national et international. L'ensemble de ces Unités de Valeur, intitulées « Composantes Curriculaires » à la UFSB quand en d'autres universités elles sont considérées comme Disciplines, compose cette première année visant à promouvoir une base commune d'études générales mais non généralistes, et surtout, à induire systématiquement une formation critique citoyenne nécessaire à toute insertion qualifiée dans le monde contemporain.

Comme introduction au cursus des étudiants de la UFSB, cette formation générale s'établit sur un mode propédeutique à l'ensemble des formations disponibles dans le premier cycle de Licences Interdisciplinaires en Arts, en Sciences, Humanités, Santé ou dans les Formations professorales, mais aussi aux cours de second cycle de formations professionnelles et aussi de post-graduation.

Durant l'élaboration collégiale du curriculum de la Formation Générale, en 2014, la proposition des Expériences du Sensible est apparue au travers de la volonté et nécessité d'incorporer à cette base commune d'études d'introduction, une activité qui permette aux étudiants de commencer le cheminement de leur vie universitaire en établissant les prémisses de l'intégration de leurs connaissances et savoirs avec ceux qu'ils espèrent acquérir durant leur parcours académique. Une activité qui permette la recomposition de la sensibilité de l'étudiant en tant que sujet apprenti durant le processus de construction de la connaissance, et proposant une alternative à la société anesthésiée et un dialogue avec les communautés qui partagent des formes sensibles d'être au monde.

Une idée reçue amplement diffusée prétend que l'ordre du sensible est l'apanage des arts et de leur pratique et que toute esthésie serait condition exclusive de l'esthétique (Oliveira, 2010). Cependant, la proposition des Expériences du Sensible, ouverte à tous les étudiants entrant à l'UFSB, récuse cette ségrégation de l'esthésie au monde des arts ; en intégrant la dimension sensible comme propédeutique enracinant l'accès à tous les savoirs, cette activité travaille à réinstaurer l'accès aux connaissances ancrées au cœur de l'expérience des individus comme apprentissage vécu et conscience identitaire, qu'elles soient du domaine des arts, des sciences ou des humanités, académiques ou populaires, contemporaines ou traditionnelles.

Le pari fut donc d'intégrer la dimension du sensible comme approche fondamentale en vue d'une formation citoyenne pleine et émancipatoire. Émancipatoire par la reconnaissance des diverses dimensions du savoir apportées par chacun des étudiants et révélées au moyen des multiples potentialités des expériences du sensible ; par la possibilité de reconnaître ces savoirs comme étant constitutifs d'une nouvelle forme de formation académique ; par la possibilité de relier les expériences vécues par chacun avec les savoirs académiques partagés au sein de la communauté étudiante ; par la relativisation du caractère de prétendue imposition de la formation universitaire et par l'option de rompre avec les principes d'une épistémologie de tradition positiviste, encore dominante dans l'académie, afin de rendre possibles les rencontres de savoirs, les ouvertures et la reconnaissance

de l'autre. Finalement s'ouvrir à la lecture sensible de la réalité permet de rendre possible l'apparition de mondes ignorés, effacés, niés. Émancipatoire aussi et pleinement politique par l'ouverture d'une voie alternative innovante et organisée face à la perte de valeur de la techno-science et face à la logique unique de la modernité occidentale qui survalorise les modes de connaissance supprimant l'individu, ses possibilités d'affecter et d'être affecté, d'écouter le monde et ses semblables et d'être entendu, de voir et d'être vu, de vérifier et de se soumettre à la vérification, d'être présent dans les espaces du commun avec d'autres sujets.

La conséquence la plus grave de ce processus de paupérisation c'est la séparation du monde entre sujets et objets, afin de produire des savoirs instrumentalisés, une séparation qui s'étend à la relation entre les individus. Considérant l'Art comme potentiellement politique, le philosophe Jacques Rancière redéfinit la politique comme étant à son tour, le champ de reconfiguration du partage du sensible :

« La politique consiste à reconfigurer le partage du sensible qui définit le commun d'une communauté, à y introduire de sujets et des objets nouveaux, à rendre visible, ce qui ne l'était pas et à faire entendre comme parleurs ceux qui n'étaient perçus que comme animaux bruyants » (Rancière, 2004, p. 38).

L'activité des Expériences du Sensible se développe en une série d'exercices individuels et collectifs exécutés chaque semaine tout au long du quadrimestre. Ces exercices, pensés comme « dispositifs » consistent en des gestes simples devant être réalisés par chaque étudiant, et impliquent l'engagement de son corps, l'observation attentive des phénomènes associés à chaque geste, ainsi que la collecte des informations qui en découlent. L'exécution de ces gestes requiert une concentration, une suspension temporelle, c'est-à-dire, les conditions nécessaires à l'expérience sensible (Bondia, 2002). Ces expériences individuelles, et les informations recueillies, sont ensuite rapportées et débattues au sein de la classe, rendant possible un partage et une ouverture pour la reconnaissance mutuelle des étudiants.

Dans un second temps, une dimension collective est donnée à ce travail avec une activité qui permette des approches différentes à

partir des matériaux et des informations collectées au début de la conduite du dispositif. Cette deuxième partie permet d'introduire de nouveaux savoirs et de créer des connexions inespérées, potentiellement surprenantes, à partir des expériences individuelles et des connaissances relevées à partir d'elles.

Nous pouvons citer, en guise d'exemples, le dispositif intitulé « de la couleur de la terre » et un autre défini comme « danse des feuilles ». Le premier se déroule suivant la séquence suivante de gestes et d'activités : il est demandé à chaque étudiant de recueillir une poignée de terre d'un endroit qui lui est particulièrement important et d'apporter, avec cette poignée de terre, deux récits, l'un qui dise pourquoi il a fait le choix de cette terre et l'autre qui narre un évènement dont cette terre fut témoin. Les collectes de terre et les récits qui les accompagnent sont présentés par chaque étudiant à l'ensemble de la classe et se développent en conversations et débats qui portent sur l'identité et les relations de chacun au territoire. Dans un second temps, les échantillons de terre sont disposés ensemble au sol de façon à apprécier leurs qualités chromatiques en évaluant comparativement tonalité, valeur et intensité, aiguisant ainsi la sensibilité visuelle des chacun et proposant une réflexion sur la perception des couleurs et la constitution physique et chimique des terres rapportées. Pour la « danse des feuilles », chaque étudiant doit durant la semaine, entre deux rencontres, observer une plante dans l'environnement où elle vit, à des heures diverses, reconnaître son origine, trouver son nom, rechercher ses usages et ses propriétés et en recueillir une feuille ou un rameau. Ces expériences et connaissances sont partagées en salle de cours. Ensuite, deux activités collectives sont proposées : l'une consiste à dessiner les feuilles en montrant les flux de leur croissance, de grand dessins qui impliquent des gestes du corps entier et l'autre à observer les feuilles des arbres du campus, balancées par le vent, et avec son corps entier devenir feuille pour, par groupes de quatre ou cinq, composer un ballet de feuilles au vent.

Divers dispositifs composent ainsi un répertoire qui peut être utilisé à la guise du professeur qui conduit les activités, choisissant ceux qui lui paraissent le mieux correspondre à la classe qu'il accompagne, mais aussi ceux qui correspondent plus à son registre de connaissances et d'expériences. Peuvent ainsi être abordées diverses

questions relatives au territoire, à l'appartenance à celui-ci, aux relations entre les individus et l'environnement, aux plantes, aux corps, aux phénomènes lumineux, aux couleurs, aux goûts, à la vision, à l'écoute du monde et à l'écoute mutuelle entre sujets, à la mémoire, aux savoirs scientifiques, aux connaissances traditionnelles, etc.

Les professeurs qui conduisent ces activités peuvent aussi inventer des variantes des dispositifs proposés en accord avec leur propre sensibilité, leur historique de formation, leurs registres et expériences, ainsi qu'à partir de l'écoute sensible des étudiants qui composent leur classe. À la fin du quadrimestre, les étudiants peuvent, à leur tour, inventer de nouveaux dispositifs qu'ils testent entre eux, enrichissant ainsi le répertoire.

Il convient de remarquer que cette activité n'est soumise à aucun type d'évaluation dont résulterait une note, il est simplement demandé une présence active et participante aux étudiants et des notations, des impressions, des illustrations, des références, etc., consignées sur un « journal de bord », un carnet, un cahier ou un blog. L'écriture de ce « journal de bord » est importante en ce qu'elle permet aux étudiants de fixer leurs impressions, et d'élaborer une réflexion sur leurs expériences personnelles et collectives, leurs développements, les inquiétudes de leur entrée dans le cycle de la vie universitaire, rencontrant ici les recommandations d'Alain Coulon (2017, p. 1247) pour une pratique d'écriture dans un « journal d'affiliation » comme une des tactiques d'apprentissage de ce qu'il appelle le « métier d'étudiant ».

Ce que l'on peut observer à partir des « journaux de bord » rédigés par les étudiants au long de leurs expériences, c'est que cette proposition change, de manière parfois radicale, la perception qu'ils ont de la vie universitaire, de la position de chaque individu et de la communauté étudiante face au savoir académique institué, ainsi que du territoire où ils sont insérés et de ce que signifie sa reconnaissance, et ce aussi par la reconnaissance des savoirs du commun et traditionnels qu'ils portent en eux-mêmes.

En retrouvant les liens avec une dimension sensible de la vie et du savoir (Coccia, 2010), les étudiants entrant à l'université ont la possibilité de s'ouvrir à une autre forme de compréhension de

l'enseignement supérieur. Nous rencontrons ici la proposition de Jorge Larrosa Bondia (2002, p. 20) d'explorer une « *autre possibilité, disons plus existentielle (sans être existentialiste) et plus esthétique (sans être esthétisante), à savoir, de penser l'éducation à partir de la paire expérience/sens* ».

Les gestes simples que demandent les dispositifs cherchent à éveiller à un nouveau regard, réflexif et conscient, sur les expériences possibles du monde sensible. Et ceci à partir de la conviction que le regard détaché que nous avons couramment face au réel et l'anesthésie sensorielle qui nous est suggérée comme étant adéquate, en rien ne nous disposent, ne nous aident dans l'expérience du savoir. C'est le propre sens de cette expérience qui est à nouveau signifié en chacun des dispositifs, le processus de la connaissance n'étant plus, nécessairement, l'acquisition neutre et objective de ce qui nous est extérieur et qui en rien ne nous implique. De façon concrète et palpable, les étudiants sont amenés à expérimenter des dispositifs qui s'appuient sur une vision post positiviste de la science : connaître signifie se connecter intégralement avec la réalité à découvrir, en assumant que ce que nous nous connaissons c'est avant tout notre propre relation sensible avec elle (Santos, 1999 ; Varela, Rosch et Thompson, 2003). Notre point de vue, notre histoire, notre position sociale, est ce qui traverse et construit la manière dont nous percevons, comprenons et, par conséquent, agissons devant les multiples réalités qui nous entourent, et d'autant plus la manière dont nous abordons, apprenons, assimilons les nouvelles expériences et les nouveaux savoirs.

Les Expériences du Sensible proposent un abord qui inverse les relations établies entre les savoirs et les individus dans le monde académique. À l'inverse de promouvoir, ou même d'exiger, une séparation avec les traditions et les savoirs des communautés d'origine de chaque étudiant, sont proposées des expériences où les parcours de vie et de formation, les affects qui constituent la part sensible du savoir de chacun peuvent confluer et être appréciés pour leur valeur profonde.

Naturellement, cette proposition ne manque pas de provoquer des doutes et des critiques de la part de professeurs ou d'étudiants en raison de sa divergence radicale avec les canons consolidés de la

formation académique. Elle provoque des questions quant à l'utilité de ces expériences et de leur potentiel formateur, et ceci spécialement de la part de qui considère que le seul objectif de l'enseignement supérieur est une formation professionnelle, au moyen d'une formation « immédiatiste » dédiée à l'acquisition de savoirs fixes, et une urgence impatiente de livrer les diplômés au marché du travail. Sans ignorer les impératifs économiques et sociaux, ainsi que les inquiétudes des étudiants en relation à leur futur, les Expériences du Sensible se positionnent dans un ensemble de Composantes Curriculaires de Formation Générale qui servent à commencer une formation critique citoyenne nécessaire pour une insertion qualifiée dans le monde contemporain.

3. L'expérience sensible de l'étudiant dans la perspective de l'ergologie

Les Expériences du Sensible, sous leur apparente simplicité, se positionnent en fait comme une proposition pédagogique critique de l'épistémologie dominante et de sa hiérarchie instituée. Elles mettent en tension deux qualités du savoir que le travailleur, tout comme l'étudiant, met en œuvre au cours de son travail, les « savoirs constitués » et les « savoirs investis », ou autrement dit, les savoirs savants et les savoirs de l'expérience (Schwartz, 2010 ; Trinquet, 2010). Nous pouvons reconnaître avec Pierre Trinquet, l'enracinement profond des savoirs investis chez les travailleurs ainsi qu'en chaque individu et conséquemment, en chaque étudiant :

« Pour l'ergologie, dans toute activité, et par conséquent, en toute activité de travail, un savoir personnel est mis en pratique afin de combler et de gérer la distance prescrit/réel. Ce savoir est le résultat de l'histoire individuelle de chacun, toujours singulière, c'est-à-dire, acquise au cours de la propre expérience professionnelle et d'autres expériences (sociale, familiale, culturelle, sportive, etc.) et qui remet à des valeurs, à une éducation, en somme, à la personnalité de chacun » (Trinquet, 2010, p. 100).

Le processus d'institution des savoirs de l'expérience et de convocation des savoirs investis, au cours de chaque activité des Expériences du Sensible, tend à opérer une inversion de la dynamique

attendue par les étudiants à leur entrée dans le monde académique de l'enseignement supérieur, alors qu'ils se préparent à aborder et acquérir les savoirs constitués ou savants considérés comme étant les clefs de leur parcours de formation. En privilégiant, par les dispositifs appliqués, les savoirs de l'expérience, singuliers ou collectifs, convoquant ainsi les savoirs investis que chaque étudiant porte en lui, consciemment ou non, les Expériences du Sensible potentialisent l'étudiant à être acteur de sa formation pour rencontrer et acquérir les savoirs savants ou même constituer des savoirs propres. Le pari mis en jeu est celui d'une possible émancipation de l'étudiant dans son travail de formation. Émancipation rendue possible par le fait qu'en choisissant la voie de l'acquisition des savoirs à partir de la prise de conscience de ses savoirs institués, accumulés au long de sa vie et dans le partage au sein de sa communauté d'origine, l'étudiant découvre le processus d'élaboration des savoirs constitués et la possible intégration de savoirs savants. Durant ce processus, qui convoque les savoirs institués afin de les prendre en compte consciemment et de reconnaître aussi ceux qui sont apportés par ses collègues et les confronter ou les concilier aux nouveaux savoirs dits savants, l'étudiant, comme tout travailleur, met en jeu un « usage de soi » ainsi définit par Yves Schwartz et Louis Durrive dans leur « Vocabulaire ergologique » :

« Tout travail, puisqu'il est le lieu d'un problème, revendique un usage de soi. C'est-à-dire qu'il n'y a pas d'exécution simple, mais un usage, une convocation d'un individu singulier avec des capacités bien plus grandes que celles nécessaires à la tâche prescrite. Travailler met en tension l'usage de soi sollicité par les autres et l'usage de soi consenti et compromis par soi-même » (Schwartz, Durrive, 2015, p. 385).

Dans tout processus de formation existe de fait une tension établie entre ces savoirs, mais elle s'inverse durant les Expériences du Sensible et ceci parce que l'étudiant, à son entrée à l'université, a pour principale attente la possibilité d'acquérir des savoirs savants, de les constituer afin de se former ; et au contraire, il est ici appelé, au travers des expériences auxquelles il est invité à se livrer, à faire consciemment usage de soi par soi-même. Pour ce « savant inconnu » (Nietzsche, cité par Schwartz, 2000, p. 44) qu'est chaque étudiant

entrant à l'université, dans ce processus de convocation des savoirs et connaissances qu'il apporte, en les privilégiant dans sa relation avec ses collègues, reconnaissant ceux qui sont apportés par ses compagnons, et enfin, rencontrant les connexions possibles avec les savoirs savants qu'il abordera durant son parcours académique, l'usage de soi par soi-même se propose comme une clé de sa formation et non plus la réception quasi passive des savoirs savants que la tradition académique a instaurée. Une tension qui remet en jeu, dans un autre ordre, les termes énoncés par Yves Schwartz dans la problématique de l'usage de soi et de la négociation permanente que sa dynamique nécessite.

« Quand on dit que le travail est usage de soi, cela veut donc dire qu'il est le lieu d'un problème, d'une tension problématique, d'un espace de possibles en négociation permanente : il n'y a pas d'exécution, mais usage, et ceci suppose un spectre continu de modalités. C'est l'individu dans son être qui est convoqué ; ce sont, même si inapparentes, des ressources et des capacités infiniment plus vastes que celles qui sont explicitées, que la tâche quotidienne demande, même si cette convocation peut être globalement stérilisante par rapport aux virtualités individuelles » (Schwartz, 2000, p. 41).

C'est ainsi que les expériences proposées et vécues au cours de cette Composante Curriculaire constituent un espace de respect ouvert à tous les savoirs et aux différentes façons de les vivre et de les transmettre, préconisant la rencontre des savoirs dans le sens d'une ouverture multi épistémique (Carvalho, 2015). Si nous reprenons les questions élaborées par Pierre Trinquet à propos des savoirs et de la façon dont ils s'intègrent entre savoirs institués et savoirs constitués :

« Quand nous regardons un charpentier marcher, avec assurance et décontraction, sur un toit incliné et simplement fait de poutres espacées, nous disons : "C'est parce qu'il a de l'expérience !". Certainement, c'est en marchant fréquemment sur des toits inclinés et des poutres qu'il a acquis cet équilibre et cette assurance. Cependant, en général, on ne relie pas nécessairement ceci à un savoir. Pourtant, s'il l'a acquis, il s'agit vraiment d'un savoir, d'une connaissance, puisque c'est la définition d'un savoir : quelque chose d'appris et/ou que l'on sait. Mais où se situe ce savoir ? Où est-il imprimé ? Dans ses muscles, dans sa tête, dans son oreille interne, qui est le lieu de son équilibre ? Où est-il inscrit ? Où peut-on le saisir ? Qui pourrait répondre, avec pertinence, à toutes ces questions ? » (Trinquet, 2010, p. 101).

Sans doute, nous devons constater que les Expériences du Sensible ne répondent pas directement à ces questions. Mais, au travers des divers dispositifs expérimentés individuellement ou collectivement, qui impliquent le corps et la réflexion sur ce qui est vécu, ces questions se présentent dans le travail des étudiants et leur permettent d'aborder l'usage de soi par soi dans leur formation académique en tant qu'auteur et de mieux se connecter avec les savoirs et les processus de formation de leurs collègues. En fait, « dans l'usage de soi par soi, c'est la personne qui réinvente une certaine manière d'être, de vivre, de survivre, de survivre avec les autres » (Schwartz et Mencacci, 2008, p. 11) ; ainsi l'étudiant, dans son travail, fait pleinement usage de soi par soi et les Expériences du Sensible prétendent le guider dans ce processus de réinvention.

Ce que nous définissons ici comme étant le travail de l'étudiant au travers des Expériences du Sensible s'apparente à un artisanat et aux modes de formation des artisans. Les étudiants auraient la possibilité de devenir artisans d'eux-mêmes, dans un processus de fabrication, modelage, transformation du corps-soi ainsi définit par Yves Schwartz qui a créé ce concept :

« L'individualité considérée comme une histoire, c'est le corps-soi. Cette individualité est celle des rencontres, indéfiniment renouvelée avec les moyens de la vie, qui produisent d'incessantes renormalisations. Le corps-soi est au-delà de la séparation entre le biologique, le psychique et le culturel. Il s'agit de la personne quand elle est en activité : un centre de contrôle qui incorpore le social, le psychique, l'institutionnel, les normes, les valeurs (présentes et retravaillées), la relation au temps, la relation avec les niveaux de rationalisation, etc. Chacun fonctionne avec un certain nombre de "normes endogènes" qui sont celles de son corps-soi, qui les a constituées dans l'historique de ses successives renormalisations » (Schwartz et Durrive, 2015, p. 378).

Quand un étudiant entre à l'université, en s'intégrant à ce milieu dans lequel il cherche à se former par l'acquisition de savoirs savants, savoirs nouveaux pour lui et jusqu'à ce moment exogènes, il se livre volontairement à une démarche profonde de renormalisation qui reformule nécessairement l'ensemble de ses « normes endogènes »

fomentant une révolution du corps-soi. Ce que les Expériences du Sensible proposent, c'est une possibilité donnée à l'étudiant pour qu'il devienne acteur conscient de cette démarche, artisan de sa propre transformation par les gestes qui impliquent son corps durant l'apprentissage, la reconnaissance de ses savoirs et des possibles connexions avec les savoirs savants.

Didier Schwint (2002, p. 35) relève que l'expérience est la principale voie de production des savoirs des artisans et, selon eux, elle ne peut être supplantée par l'acquisition des savoirs scolaires, ni même par le don. Cette primauté de l'expérience dans la formation de l'artisan, avec sa propre temporalité quand elle est mise en perspective avec les savoirs savants et échangée avec les savoirs investis des collègues, leurs connaissances partagées et reconnues dans leur diversité, comme cela se passe pour les étudiants quand ils suivent la Composante Curriculaire des Expériences du Sensible, caractérise ce que l'ergologie désigne comme « imprintedage ».

« Il ne s'agit pas seulement de questionner à nouveau les savoirs – mais également d'un "imprintedage", parce qu'il s'agit aussi, pour chaque participant, de questionner valeurs et visions du monde. Sans un décentrement de soi par l'initiation en relation ou recentrement des autres, on en reste à des incertitudes qui se croisent, on n'obtient pas un va-et-vient fécond entre concepts et vie, savoirs et histoires singulières. En français, imprintedage se construit par analogie avec le terme imprégnation, ou processus de maturation – impossible d'anticiper – à l'intérieur du corps-soi » (Schwartz et Durrive, 2015, p. 378).

Cependant, ce processus d'initiation à la vie de travailleur-étudiant, cette reformulation du corps-soi par l'imprintedage ne manquent pas d'être potentiellement traumatisants. Le changement drastique de moyens, d'horaires, de compagnonnage, l'intégration de savoirs exogènes, tout ceci lié aux espoirs de succès et à la pression sociale ou familiale en vue d'une consécration, amène l'étudiant à une situation critique. À la UFSB, comme dans toutes les universités publiques brésiliennes, nombre d'entre eux, et particulièrement ceux qui suivent les cours nocturnes, doivent être présents à l'université à la suite d'une longue journée de travail ; ils sont nombreux aussi, à ne pas avoir la possibilité de se maintenir économiquement et à loger dans des conditions précaires.

En commençant leur cursus de formation par la Composante Curriculaire des Expériences du Sensible, les étudiants rencontrent la possibilité de se définir de manière plus personnelle, de faire un usage de soi par soi-même qui leur permet de valoriser leur propre histoire, de l'exposer publiquement et de formuler ou de négocier par le biais d'une expérience sensible, une dramatique dont ils sont acteurs et auteurs et qui implique leurs communautés d'origine.

« Ainsi, à l'intérieur des coercitions matérielles et sociales et en les travaillant, s'ouvre un espace pour une gestion différenciée de soi-même. Charge de travail et fatigue cessent d'être des données objectives qui agressent l'individu de l'extérieur ; elles sont négociées dans une alchimie subtile où tout dépend de la manière dont l'individu, dans ses virtualités singulières et ses limites, trouve l'objectif à réaliser comme point d'appui ou, au contraire, comme restriction de ses possibilités particulières » (Schwartz, 2000, p. 37).

Ces expériences travaillées individuellement et collectivement rendent peu à peu possible l'élaboration de nouvelles façons de se construire, de se concevoir, de travailler à sa propre formation académique ; elles récusent l'arrogance et l'omnipotence techniciste ; elles s'ouvrent à l'écoute des contextes, des peuples et des cultures ; elles reconnaissent leurs propres limites comme composantes de chaque système cognitif. Les expériences proposées et vécues définissent une autre possibilité de considérer le travail de l'étudiant, qu'Alain Coulon (2017) définit comme métier, cet artisanat qui fait plein usage de soi par soi dans le travail de « formation académique », donnant aux étudiants la possibilité de comprendre cette « dramatique des usages de soi » (Schwartz, cité par Noël, 2005).

« La dramatique des usages de soi prend place quand arrivent des événements qui rompent le rythme des séquences habituelles, attendues, de la vie. De là, la nécessité de réagir dans le sens de : traiter ces événements, "faire usage de soi". En même temps, ceci produit de nouveaux événements et, par conséquent, transforme la relation avec le milieu et entre les personnes. La situation est donc matrice de variables, matrice d'histoire parce qu'elle engendre d'autres possibles en raison des choix à faire pour traiter les événements » (Schwartz et Durrive, 2015, p. 377).

Cette définition de la dramatique d'usage de soi élaborée par Yves Schwartz correspond exactement à la situation dans laquelle se trouvent les étudiants lors de leur processus de formation et particulièrement à son début. Les Expériences du Sensible, par la possibilité d'engager pleinement son corps, de réinstaller l'acquisition des savoirs dans une logique de la sensation, de redéfinir et d'assumer les connaissances que chacun apporte avec lui dans une mémoire à assumer comme savoir profond et valable à la rencontre des savoirs savants, accompagnent et rendent fertile cette dramatique de l'usage de soi dans la relation au monde et aux autres.

Références bibliographiques

BONDIA, Jorge Larrosa (2002) Notas sobre a experiência e o saber da experiência. *Revista brasileira de Educação*, n.19, p. 20-28.

BUSCACIO, Reivani Chisté Zanotelli; SOARES, Adriana Benevides (2017) Expectativas sobre o desenvolvimento da carreira em estudantes universitários. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, Florianópolis, v. 18, n. 1, p. 69-79.

CARVALHO, José Jorge de; AGUAS, Carla (2015) Encontro de Saberes: Um Desafio Teórico, Político e Epistemológico. In: SANTOS, Boaventura de Sousa; CUNHA, Teresa. (Org.). *Actas do Colóquio Internacional Epistemologias do Sul: aprendizagens globais sul-sul, sul-norte e norte-sul. Democratizar a Democracia*. Coimbra: Universidade de Coimbra, v. 1. p. 1017-1027.

COCCIA, Emanuele (2010) *A vida sensível*. Trad. Diego Cervelin. Curitiba: Cultura e barbárie.

COULON, Alain (2017) Le métier d'étudiant : l'entrée dans la vie universitaire. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 43, n. 4, p. 1239-1250, oct./déc. 2017

FREITAS, Vanessa Carla de; SOUSA, Susane Petinelli (2018) O Trabalho Docente: entre Prescrições e Renormalizações, *Ergologia*, n. 20, p. 93-114.

NOEL, Christine (2005) L'Ergologie, quelle approche de l'activité ?, *Activités*. Marseille ; Ariane Sud Formation, p. 76-81.

- OLIVEIRA, Ana Claudia de (2010) Estesia a experiência do sentido. *Cadernos de Semiótica aplicada*. CASA v. 8, n. 2, p.
- SANTOS, Boaventura de Souza (2005) *Um Discurso sobre as Ciências*. São Paulo: Cortez.
- RANCIÈRE, Jacques (2010) *Malaise dans l'Esthétique*. Paris ; Galilée, 2004.
- SCHWARTZ, Yves (2000) Trabalho e uso de si. *Pro-Posições*. v. 1, n. 5, p. 34-50.
- SCHWARTZ, Yves (2004) La conceptualisation du travail, le visible et l'invisible. *L'Homme & la Société*, 2004/2, n. 152-153, p. 47-77.
- SCHWARTZ, Yves (2010) Connaître et étudier le travail. *Le Philosophoire*. 2010/2, n. 34, p. 71-78.
- SCHWARTZ, Yves; MENCACCI, Nicole (2008) Trajectoire ergologique et genèse du concept d'usage de soi. *Informática na educação: teoria & prática*. Porto Alegre, v.11, n.1, p. 9-13.
- SCHWARTZ, Yves; DURRIVE, Louis (2015) *Trabalho e Ergologia*. Diálogos sobre a atividade humana. Trad. Marlene Machado Zica Vianna. Belo Horizonte; Fabrefactum.
- SCHWINT, Didier (2002) Savoir artisan de fabrication et détournement du temps. *Sociétés*. n. 76, p. 33-48.
- UFSB, Plano Orientador. <http://www.ufsb.edu.br/wp-content/uploads/2015/05/Plano-Orientador-UFSB-Final1.pdf>
- TRINQUET, Pierre (2010) Trabalho e Educação: O método ergológico. *Revista HISTEDBR On-line*. Campinas, numero especial, p. 93-113.
- VARELA, Francisco; THOMPSON, Evan; ROSCH, Eleanor (2003) *A mente incorporada*. Porto Alegre: Artmed.