

ORGANISÉ PAR L'ÉQUIPE "ÉDUCATION, ÉTHIQUE, SANTÉ" ET LA REVUE "LE TÉLÉMAQUE"

UNIVERSITÉ  
FRANÇOIS  
RABELAIS  
TOURS

éducation Tèlemaque  
former faire preux éthique  
élaborer donner humanité  
des humanisation humanité  
transmettre son humanité éduquer  
Rabelais et ras me. Dante  
philosophie Foucault  
littérature histoire  
poésie littérature  
transmettre  
transmettre  
philosophie échec  
transmettre  
philosophie équi  
transmettre  
transmettre

Colloque

# HÉRITER DE L'HUMANITÉ

AMPHI 2 EXTENSION TANNEURS

HUMANITÉS  
ÉDUCATION  
FORMATION

9-10 AVRIL 2015

RESUMES DES COMMUNICATIONS



Arts et  
Sciences Humaines

SCIENCES DE L'ÉDUCATION  
FORMATION TOUT AU LONG DE LA VIE  
EXPERIENCE ACCOMPAGNEMENT



(Le) TELEMAQUE



Région  
Centre

## **Béatrice BIRMELE**

Néphrologue CHU Tours, Docteur en philosophie, EES  
Directeur de l'Espace de réflexion éthique Région  
Centre

### *La délibération dans le prendre soin*

---

Dans un premier temps il peut s'agir de la délibération en vue de prendre une décision, en vue du bien du patient. La prise de décision médicale reste souvent encore soit paternaliste, (la décision est imposée au patient comme à une personne ne pouvant pas donner son avis), soit en prônant l'autonomie, laissant le patient à sa solitude pour cette prise de décision. Or une telle décision pourrait aussi être prise dans le cadre d'une délibération, dans le colloque singulier de la relation soignante, ou élargie à des professionnels en interdisciplinarité, voire les proches du patient. Une décision prise dans un tel contexte correspondrait mieux à ce que veut le patient, à ce qui lui correspond en fonction de ses attentes et de ses valeurs. Cette décision sera prise pour un patient unique et irremplaçable. Un exemple serait de proposer ce processus délibératif dans le contexte de l'éducation thérapeutique d'un patient ayant une maladie chronique, permettant au patient d'être impliqué dans la décision, tout en étant accompagné.

Dans un deuxième temps, on peut aussi interroger la relation entre professionnels. Cette délibération a une vraie place lors de prises de décision difficile pour un patient. Mais elle pourrait être également un lieu d'échange et d'interaction impliquant les professionnels de manière pluridisciplinaire lorsque les questions sont organisationnelles, voire économiques ou de management. Pour que le soignant puisse être bien traité avec le patient, il faut que lui-même soit bien traité...

## **Hervé BRETON**

Maître de conférences associé, Université de Tours, EES  
/FRED

### *L'humanité comme fond des histoires de vie en formation*

---

Les histoires de vie, comme pratique de mise en forme de soi par le récit, s'inscrivent dans une tradition herméneutique compréhensive. Par le récit d'expériences portant sur la durée et interrogeant les continuités du parcours, les adultes configurent en une histoire des moments et des événements hétérogènes. Dans le domaine de la formation d'adultes, les approches biographiques sont largement sollicitées, pour des objets relevant de la formation de soi, mais également dans des activités d'orientation, de conseil, voire de validation.

Les modalités d'accueil de l'expérience dans les groupes d'histoires de vie initient un questionnement sur les postures et pratiques dans les métiers de la formation et de l'éducation : prise de distance épistémique ou paradigme compréhensif ? Les tensions existent au sein même des

courants contemporains des histoires de vie, entre tenants d'une « suspension » des rapports au « monde de la vie » et ceux privilégiant les démarches compréhensives. Cela nous conduit à interroger ce qui, dans ces formations intégrant les dimensions biographiques, se réfléchit par l'expression individuelle et collective portant sur des périodes, des moments et des instants de vie.

Nous nous intéressons, dans cette communication, à une approche biographique particulière : l'histoire de vie en formation. Elle se caractérise par sa dimension collective et alterne entre des temps d'écriture « chez soi » et des temps d'expression « en groupe ». En réfléchissant les temps de la démarche, les modes de description et d'expression de l'expérience, les processus de compréhension de soi et d'éveil attentionnel à la vie des autres, les histoires de vie forment dans une dialectique entre singularité de l'expérience et humanité partagée.

## **Fabienne BRUGERE**

PR Philosophie, Université Paris 8, LLCP

### *Le prendre soin peut-il faire éducation ?*

---

On sait bien que l'éducation poursuit l'objectif de l'autonomie. On pourrait ajouter que, de manière plus dissimulée, elle se conforme à des objectifs d'adaptation à la société et fait alors valoir la performance, la prise en compte de la productivité individuelle dans une société de marché. L'éthique du *care*, et avec elle un « prendre soin » acquis à une théorie critique, permettent d'apporter d'autres finalités dans l'éducation que l'autonomie et la performance. En effet, on doit poser le problème suivant : comment éduquer est-ce promouvoir des individus singuliers, tous librement égaux et porteurs de rêves, de projets ou de désirs ? J'aimerais montrer que s'intéresser à ce problème ne saurait se faire sans une politique à destination des individus devenus des sujets politiques et sans une re-définition du « soutien ».

## **Jhon-Picard BYRON**

Université d'Etat d'Haïti, LADIREP

### *Jean Price-Mars : une certaine idée d'humanité*

---

La pensée de Price-Mars s'inscrit dans une perspective qui s'est imposée à différentes générations d'intellectuels haïtiens depuis l'indépendance. Comme les écrivains du 19<sup>e</sup> siècle, l'auteur participe d'une dynamique de réflexion qui relève d'un « procès d'humanisation ». Il s'agit, face à l'entreprise coloniale/esclavagiste qui, dans ses fondements, présentait « les nègres » comme « rebuts d'humanité », de réhabiliter leur statut d'humains à part entière. Mais, au sein de la société haïtienne post-esclavagiste, la déshumanisation s'est maintenue sous des formes diverses. Price-Mars est, pourtant, une des rares figures intellectuelles à les mettre en cause. Comment s'articule sa critique de la société haïtienne ? Comment l'auteur conçoit-il le dépassement de certaines formes de déni d'humanité ?

## Vincent CAMUS

PUPH, Université de Tours, INSERM U930 « Imagerie et Cerveau, Troubles affectifs »

*Humanités en médecine : quels objectifs, quelles approches pédagogiques ?*

---

## Philippe CORNET

PR Médecine générale, Université Pierre & Marie Curie

*Qu'est-ce qu'un corps pour un médecin ? Déshumanité et humanité, entre corps objet et corps sujet*

---

L'idée est de présenter en introduction les différentes dimensions du corps pour un médecin (corps objet, corps imaginaire, corps symbolique et corps utopique) mais de ne traiter que deux versants a priori antagonistes : le corps objet et le corps symbolique (corps sujet). Le corps objet (Apprendre la clinique, la manipulation, la dissection), sa place dans les études de médecine et dans la pensée médicale d'appréhension de la maladie. En opposition (et peut-être en complémentarité) le corps sujet (symbolique) oublieux de la maladie pour n'entendre que le sujet malade.

## Laurence CORNU

PR Sciences de l'éducation/Philosophie, Université de Tours, EES/LLCP

*Hériter de l'humanité*

---

Hériter de l'humanité : humaine condition, charge, désarroi, mais défi aussi bien, en ce que l'exercice des métiers invisibles, qui manifestent et forment humanité, réclament dans le mot qu'on en pense, réfléchisse, dise les conditions. L'inhumanité ou la déshumanisation de notre temps nous appellent ainsi à réfléchir aux conditions d'humanisation qui se jouent dans l'éducation, à penser les formes d'humanité que nous attendons dans le soin ou l'éducation, et à soutenir la contribution des « humanités » dans les formations intellectuelles et professionnelles contemporaines. Tels seront les objets – les moments - de ce colloque, qui se tient précisément dans l'Université François Rabelais, - dont l'histoire et l'œuvre réunissent la médecine, l'éducation et la littérature. Cette rencontre de chercheurs est l'occasion pour l'équipe émergente Éducation éthique santé de rendre visible son engagement, et pour la revue le Télémaque de revenir sur le sien, qui sont, en cet espace, de contribuer à re-penser, avec le sens des « humanités », celui du concept d'humanité, mis à l'épreuve dans les immédiatetés et les amnésies, et d'abord dans les cruautés du temps.

## Noël DENOYEL

MCF Sciences de l'éducation, Université de Tours, EES

*Humanité des règles de métier, et intelligence au travail*

---

Suivre une règle est une pratique, nous dit Wittgenstein. Le métier participe à humaniser et régler les pratiques. *Technè* et *praxis* sont transversales au travail manuel et intellectuel. La matière travaillée permet de conscientiser ses propres forces et la parole assertée comme acte responsable en est le garant. Ne dit-on pas : « homme de métier... homme de parole ? ». De la *mètis* des grecs, intelligence pratique et rusée, à la sage prudence, l'intelligence au travail est source d'apprentissage et de formation humaine.

## Stéphane DOUAILLER

PR Philosophie, Université Paris 8, LLCP

*Œuvre et pouvoir de l'imagination dans le geste postcolonial*

---

L'affirmation outrecuidante de la raison fut au sein de la domination coloniale le don d'un très pauvre héritage. L'histoire et l'actualité démontrent que des pratiques hérétiques en produisent et en produisirent des transformations décisives. On proposera quelques hypothèses pour relire dans cette perspective l'œuvre de Demešvar Delorme, auteur haïtien.

## Adalberto DIAS DE CARVALHO

Institut de Philosophie de l'Université de Porto, CIIC-ISCET

*Le caractère ambigu de l'humain comme critère d'humanité*

---

La communication développera la thématique d'un des chapitres du dernier livre de l'intervenant (*Anthropologie de l'exclusion ou l'exil de la condition humaine*, L'Harmattan, 2014) :

« Nous sentons aussi bien l'orgueil que la peur et, quelques fois même, une certaine honte quand, en même temps que nous sommes humains, nous ne le sommes finalement pas. Nous parlons alors de notre déshumanité, d'un éloignement de l'humain qui est induit par lui-même. » (...) « Mais c'est aussi l'Homme qui proclame les droits humains, qui juge les crimes et qui promeut les projets éducatifs et sociaux en faveur de la paix et de l'équité. Et il procède de cette façon parce que, dans le fond, il connaît, il critique et comprend les capacités qu'il possède. Tout être humain possède, finalement, deux capacités (deux capabilités ?) principales qui sont (apparemment) contradictoires : celle de se surmonter quand il se réalise et celle de se nier, quand il se détruit. Toutefois, il ne cesse jamais d'être cela même : un être humain. Avec toutes les difficultés et tous les défis que cela provoque ».

## Philippe FORAY

PR Sciences de l'éducation/Philosophie, Université Jean Monnet- Saint Etienne, ECP

*Éduquer une humanité au pluriel ?*

---

« Comment devient-on un être humain ? » Sans avoir la prétention de traiter cette question, la communication proposera d'y réfléchir en examinant successivement trois « expériences d'humanisation » : les soins apportés au nourrisson, le fait d'apprendre à parler et l'acquisition de la culture écrite. Il s'agira d'indiquer comment et sous quelles conditions chacune de ces expériences rend possible de devenir humain et de souligner les risques (d'inhumanité ?) inhérents à chaque étape. Dans la mesure où cet essai de description permet de revenir sur les « sources » de l'éducation déjà indiquées par Rousseau (nature, transmission, expérience) et ses conditions (humaines et institutionnelles) et surtout dans la mesure où il conduit à affirmer l'importance de l'expérience dans le devenir humain, il conduit à interroger l'unité du processus éducatif : n'est-il pas nécessaire de parler de l'éducation au pluriel (les enfants et non pas l'enfant, les écoles plutôt que l'École...) et de ne pas perdre de vue que « la bonne éducation est celle [...] qui s'attache à maintenir le pluriel de l'être humain » (F. Châtelet) ?

### **Graciela FRIGERIO**

Psychanalyste, PR Sciences de l'éducation, Universidad Nacional del Litoral/Universidad Nacional de Entre Rios (Argentine)

*Œdipe : une complexe histoire à propos de ce qui est tout à fait humain*

---

L'exposé concerne la filiation, les relations entre générations, la question de l'institution de la loi, la faculté de se poser et poser des questions, la question du « savoir » et bien sûr la position d'enquêteur...

### **Laurent GERBIER**

MCF Philosophie, Université de Tours, CESR

*La fabrique de l'humain : réflexions autour d'une thèse d'Erasmus « Homines non nascuntur, sed figuntur »*

---

La communication propose une réflexion à partir de la célèbre déclaration d'Erasmus (*homines non nascuntur, sed figuntur*), qui envisage le rapport entre humanisme et humanités mais en interrogeant plus particulièrement le rôle du travail de « fabrication » (« conformément à l'idée d'*humaniores literae*, c'est du côté des pratiques du discours que je chercherai cette "fabrique" de l'homme »).

### **Juliette GRANGE**

PR Philosophie, Université de Tours, LIRE/ICD

*L'humanisme philosophique de langue française au XIXe siècle*

---

La philosophie française a proposé une version cohérente et efficiente de l'humanisme européen moderne, en chemin depuis la Renaissance. Cet humanisme s'articule à De l'humanité de Pierre Leroux, au Nouveau christianisme de Claude-Henri de Saint-Simon, à la religion de

l'Humanité d'Auguste Comte et, lorsque s'y ajoute l'influence du néo-kantisme se cristallise, à la fin du siècle, dans l'humanisme républicain.

Cet humanisme a généré au XIXe siècle donc la définition d'une nouvelle cléricature (les prêtres de l'Humanité selon la terminologie d'Auguste Comte). Ce sont les enseignants, les médecins, les artistes et autres médiateurs sociaux, les femmes vouées au soin d'autrui et à l'altruisme (qui est la vertu morale privilégiée par cet humanisme).

La valeur tant théorique que pratique de cette philosophie morale et politique a été violemment mise en doute, entre autre par Sartre, le marxisme français, la *French Theory*, aujourd'hui l'anti-modernisme conservateur. Sont critiqués entre autres l'universalisme et l'eurocentrisme de cet humanisme, étranger aux principaux courants de pensée en philosophie politique, qu'ils soient néo-libéraux ou communautaristes.

On fera dans cette communication le bilan rapide des sources et des principaux concepts avant de tenter d'évaluer le caractère opératoire de cet humanisme dans le contexte contemporain.

### **Catherine GUILLAUMIN**

MCF Sciences de l'éducation, Université de Tours, EES

---

### **François JACQUET-FRANCILLON**

PR émérite Sciences de l'éducation, Université Lille 3, Théodile-CIREL

*Quel humanisme dans le contexte du « crime contre l'humanité » ?*

---

A la question de savoir si le structuralisme a contribué à une « destruction de la personne humaine », Lévi-Strauss, dans une interview télévisée du 27 juillet 1972, répond que ce reproche d'antihumanisme est « à moitié vrai ». A moitié, c'est-à-dire seulement lorsqu'a été visé l'humanisme de la Renaissance, « un humanisme outrancier, un humanisme agressif pour lequel l'homme se situe lui-même comme seigneur et maître de la création, et tout le reste étant à sa disposition ». C'est cet humanisme, d'après Lévi-Strauss, qui « nous a conduit à des guerres d'extermination, aux camps de concentration, à l'extermination d'une partie de l'humanité par elle-même et de cette partie de l'humanité qui se croyait supérieure à tout le reste de l'humanité. » Pourquoi une telle conséquence monstrueuse ? Parce que, poursuit Lévi-Strauss, l'humanisme classique a défini l'homme « comme être pensant au lieu de le définir comme être vivant ». Je me propose, en partant de cette remarque et de sa conclusion paradoxale, de réfléchir aux difficultés, peut-être aux impasses, d'un éventuel humanisme contemporain, confronté aux politiques criminelles et à ce que le droit pénal international qualifie de « crime contre l'humanité ».

**Guillaume LE BLANC**

PR Philosophie, Université Bordeaux III,

*Pour une éducation internationale plutôt que nationale*

---

**Anne-Marie LEHR-DRYLEWICZ\***, **Claude ATTALI\*\***,  
**Pauline MAZABRARD\*\*\***

\* PR Médecine générale, Université de Tours, EES

\*\* PR Médecine générale, Université de Paris-Est Créteil

\*\*\* Docteur en médecine, Caen

*La pratique narrative pour former à l'éthique du soin*

---

Notre propos visera à montrer la pertinence de l'usage du récit dans la formation à l'éthique du soin (entendu par là une pratique moralement vertueuse du soin) des futurs médecins. Dans le sillage de Georges Canguilhem, il convient de placer au centre du soin la singularité même du patient. Une éthique « centrée sur le patient », une éthique de l'individualité, requiert une autre conception de l'autonomie et une autre conception de la relation médicale que l'éthique traditionnelle des droits et des grands principes.

C'est la relation de soin elle-même qui permet de co-construction de la norme du patient. La raison ET l'émotion doivent être tenues ensemble par le médecin pour lui permettre d'être attentif et de comprendre l'individualité du patient.

Il convient alors de se demander si et comment s'enseigne et s'acquiert cette posture, ce « savoir être », plutôt que ce « savoir-faire » ? Comment acquérir cette *attention sensible* au patient ?

Nous faisons l'hypothèse que la réflexivité permise par la narration est une des clefs de cette pédagogie de la relation de soin. Le récit (RSCA ou fiction) permet au futur praticien un accès à la diversité, la complexité, « l'épaisseur » de la vie du patient. Au-delà de l'enseignement anthropologique et sociologique que le futur praticien pourra tirer de son récit, celui-ci lui permettra un accès privilégié aux ressorts émotionnels de la relation de soin. La narration est un moyen de se tenir dans une relation *particulière* à ce patient.

L'éthique narrative se développe à partir des années 1990 aux Etats-Unis, en partie en réaction à la bioéthique et au courant qui y domine, le *principlisme* de T. Beauchamps et J. Childress. Martha Nussbaum, philosophe américaine et figure importante de ce courant, accorde au récit littéraire, sous ses différentes formes, une place importante dans la formation morale du lecteur. S'inscrivant dans l'héritage aristotélicien, elle affirme que la narration permet l'accès à la contingence des événements en identifiant des manières d'être et de faire différentes ainsi que leurs motivations. La narration est, selon elle, le lieu où s'aiguise notre perception de l'autre.

Le récit, notamment à travers les RSCA mais aussi les récits fictionnels, permet de former les futurs praticiens à l'attention à la singularité du patient, de cultiver leur sensibilité aux détails des paroles et des situations.

En tant que médecin, nous devons acquérir une double écoute : celle des éléments objectifs de la situation et celle de la subjectivité de l'expérience du malade. L'observation et la compréhension de cette expérience singulière du malade définissent la clinique pour Georges Canguilhem.

Nous avons choisi d'exposer un type de sensibilisation au récit : le récit fait par le médecin, à l'instar de ce qui est proposé au département de médecine générale de la faculté de Créteil et de Tours.

Comme le dit Georges Canguilhem : « il est impossible d'annuler dans l'objectivité du savoir médical la subjectivité de l'expérience vécue du malade ». Ce qui peut apparaître comme le superflu dans le discours du patient est justement cette expérience vécue.

L'approche « centrée sur le patient », telle qu'elle est enseignée au département de médecine générale de Créteil et de Tours se donne pour but d'affirmer l'importance de l'individu patient. Le verbatim du récit fait d'ailleurs partie intégrante de la grille d'évaluation des travaux fournis par les étudiants. *Pourtant, il ne faudrait pas substituer l'authenticité d'un récit à la réalité ou la « vérité » d'une situation. On ne saurait perdre de vue qu'un récit est une construction, même lorsqu'il rapporte mot pour mot les paroles échangées.*

Nous soutenons que la construction de ces récits authentiques développe une attention particulière à la singularité de la situation rencontrée par le médecin. Cet exercice, loin d'un discours médical objectivant, contribue au développement d'une intelligence sensible aux questions morales, reprenant ainsi les enseignements du *care*.

La puissance formatrice de ses RSCA réside dans les questionnements et les sentiments qu'ils font naître à partir d'une situation singulière. Ces questionnements et ces questionnements donnent profondeur et sens, rendent nécessaires l'appréhension rationnelle des principes, des valeurs, des normes sociales, des structures pratiques et politiques dans lesquelles s'insèrent la situation de soin. Pour le médecin, avoir accès à ses propres émotions, ses valeurs, les ressorts de sa décision, constitue un moyen d'affermir sa pratique ou de la remettre en cause, voire de l'améliorer. *Canguilhem dit que pour comprendre la subjectivité de son patient, le médecin a besoin de prendre conscience de la sienne propre, et plus généralement de leur commune vulnérabilité.* La pratique du RSCA peut permettre au médecin une plus grande conscience de ses propres normes, ses propres mouvements affectifs, sa propre subjectivité.

Cette forme d'enseignement de l'éthique, dans le sillage des éthiques féministes du *care* et de l'éthique narrative, contribue à redonner toute sa place au récit de vie et donc à l'expérience du malade.

Sensibiliser les médecins et futurs médecins à la narration peut s'envisager de différentes manières, complémentaires selon nous mais néanmoins nécessaires.

## Maël LEMOINE

MCF Philosophie, UFR de médecine (Université de Tours), INSERM U930/IHPST

## Céline LETAILLEUR\*, Emmanuelle JOUET\*\*

\*Présidente de l'association Frontières Invisibles

\*\*Chercheuse au Laboratoire de psychiatrie sociale, EPS Maison Blanche, et rattachée à Experice, Paris 8.

### *Nouvelles tendances en santé mentale : à la recherche de notre humanité commune.*

---

Depuis une trentaine d'années, les personnes vivant avec des troubles psychiques quittent les lieux dans lesquels ils ont été historiquement assignés : la chambre du patient, les services psychiatriques ouverts, fermés, les hôpitaux dans la cité... Ils aspirent à intégrer des places où leurs paroles de citoyens et leurs vécus avec la maladie mentale soient entendus, reconnus à leur « juste » valeur. Internationalement, les promoteurs du mouvement du *recovery* (rétablissement) notamment, construisent des concepts innovants, développent de nouvelles compétences (Entente de voix, formation, pair-aidance, co-recherche...), mettent en œuvre de nouveaux usages et de nouvelles pratiques à l'intérieur du système de soins, à sa périphérie et dans la cité (médiateurs santé pairs, usagers-formateurs, patients partenaires, « plaidoyeurs », chercheurs...).

Une des valeurs premières de ce mouvement du rétablissement est l'espoir : « espoir d'espérer » de voir ses projets réalisés avec la maladie, espoir de réaliser ses rêves, espoir d'être reconnu et compris. Espoir de ne pas se voir condamner à une vie de « sous-citoyen » par un système de soins, une société, desquels l'humanité se serait cachée, protégée, éclipsée...

À la racine de ces pratiques innovantes en santé mentale, des personnes vivant avec la maladie qui n'étaient alors que des « patients », ce sont appelés des « survivants » des services psychiatriques, manifestant dans cette expression le besoin de ne plus être considérées que comme des malades mais bien comme des Hommes qui traversaient les chemins de la schizophrénie, de la bi-polarité ou autres dépression ou psychoses et qui s'étaient remis des effets du passage délétère dans l'accompagnement médical. L'accusation était forte, et des empreintes subsistent toujours dans les propos des usagers lorsqu'ils demandent au système de santé et aux professionnels de santé : « davantage d'humanité ».

Mais de quelle humanité est-il question dans cette requête, cette revendication ? Quels sont les registres de justifications du « manque d'humanité » ? Comment permettent ces aspirations à l'espoir qui serait partagé par les

soignants et les soignés ? Quand le mot humanité est employé ne sous-entend-il pas le besoin d'une humanité « ensemble », « partagée », « commune » comme si la pratique hospitalière vidait les professionnels de cette substance de vie ? Alors que le « prendre soin » relève d'une des missions premières des services en psychiatrie ? Alors que la représentation des professionnels de la santé c'est qu'ils s'engagent dans la bienveillance, la qualité des soins, la relation à l'Autre ? Les discours ici dissonent.

Pour interroger ce paradoxe apparent, il est proposé ici d'engager un dialogue entre une personne vivant un trouble psychique et une chercheuse en éducation et santé mentale : en premier serait approchée la nature de ce « manque » et son expression dans les pratiques, vu au travers de l'expérience subjective ; en second lieu, à partir de ces expériences et représentations, de faire un point d'étape sur le développement de pratiques innovantes de co-construction et de co-apprentissage en santé mentale.

## Donatien MALLET\*, Caroline GALLE-GAUDIN\*\*, Godefroy HIRSCH\*\*\*, Nathalie DENIS\*\*\*\*

\* Médecin, Docteur en Philosophie, responsable des soins palliatifs, Luynes-CHU de Tours. PR associé, EES

\*\* Docteur en Sciences de l'éducation, chargée de projet au CNDR Soins palliatifs, EES

\*\*\* Médecin, responsable des soins palliatifs, Loir-et-Cher

\*\*\*\* Médecin, responsable des soins palliatifs, CHU de Nantes

### *L'appel à la subjectivité du clinicien*

---

#### Éléments contextuels

Dans une optique de diffusion des pratiques de soins palliatifs en France, un des axes prioritaires est la formation des médecins, notamment des internes lorsqu'ils effectuent un stage dans une structure de soins palliatifs. Si cette option apparaît pertinente, sa mise en œuvre se révèle plus incertaine.

En effet, la clinique en soins palliatifs repose certes sur des connaissances, des données technoscientifiques ou des protocoles collectivement validés. Mais elle fait aussi appel à la subjectivité du clinicien. Ce peut être pour évaluer une douleur, entendre une personne souffrante, annoncer l'inefficacité d'un traitement, accompagner les proches ou argumenter une décision médicale en se référant à ses propres repères éthiques.

Cette dimension subjective est renforcée lors des stages dans les Unités de soins palliatifs. Les internes en côtoyant les corps remaniés, la souffrance et le mourir des patients, sont renvoyés à leurs propres vécus sensoriels, émotionnels, existentiels. Cette confrontation les amène souvent à s'interroger sur la formation qu'ils ont reçue et sur le type de médecine qu'ils souhaitent ultérieurement exercer.

#### Trois axes pédagogiques

Dans ce contexte, un des enjeux pédagogiques est de définir des axes qui tiennent compte des spécificités de la clinique en soins palliatifs mais aussi du vécu des internes lors de leur stage.

Un groupe de travail comprenant des cliniciens en soins palliatifs et un chercheur en sciences de l'éducation ont défini trois grands axes pédagogiques lors de l'accueil d'internes dans une structure de soins palliatifs.

Le premier axe est relatif à un apprentissage centré sur le développement de compétences (clinique, relationnelle, éthique, coopération) en lien avec des situations cliniques fréquemment rencontrées en phase palliative ou terminale des maladies létales.

Le second axe comprend une ouverture et une attention à la subjectivité de l'étudiant.

Le troisième cherche à inscrire les apports du stage dans un parcours professionnel continu, fondé sur la spécialité initiale de l'étudiant.

### **Des outils pédagogiques proposés à l'interne**

Pour mettre en œuvre ces trois axes, des méthodes pédagogiques et des points de repères à destination des internes sont proposés : formulation des objectifs en introduction du stage, suivi personnalisé de l'interne avec cinq entretiens planifiés avec le médecin référent, détermination d'objectifs gradués, mise en situation progressive avec supervision par un senior et analyse des entretiens, expérimentation d'un « guide de repérage et de développement de la compétence relationnelle », invitation à réaliser des Récits de Situation Complexe et Authentique ou un travail de recherche en lien avec les sciences humaines et sociales...

### **Une nécessaire réflexivité du référent de stage sur sa fonction de formateur**

Mais cette démarche ne devient pertinente que si elle est associée à une réflexivité explicite du référent de stage, certes sur le parcours de l'étudiant, mais aussi sur sa propre pratique de clinicien et de formateur.

En effet, le plus souvent, les médecins exercent cette fonction de référent de stage sans l'avoir réellement réfléchi. Ils reproduisent le schéma qu'ils ont subi en l'adaptant implicitement à leur caractère, leurs centres d'intérêts ou les impératifs institutionnels.

Or, la fonction pédagogique de référent de stage est une pratique au même titre que la pratique clinique. Elle repose sur des savoirs, des connaissances, des compétences, une expérience, une réflexivité et une adaptabilité. Elle justifie une élaboration au fil du temps sous peine d'être stéréotypée, inadaptée, inféconde.

Les modalités sont variées. Ce peut être la rédaction de notes suite à un entretien avec un interne, une discussion préalable avec d'autres médecins seniors pour faire le point sur le parcours d'un interne, des échanges entre pairs, la rédaction d'objectifs ou de supports pédagogiques, des travaux de recherche.

Dans le cadre d'une relation interne-référent de stage, il peut être aussi important de repérer ce qui relève d'un

référentiel pédagogique, mais aussi de données plus intersubjectives compte tenu des nombreuses interactions conscientes et inconscientes entre les deux protagonistes, voire de problèmes philosophiques lorsque des questions éthiques sont débattues.

Dans ce contexte où l'un est dans une position d'influence sur l'autre, la formulation de points de vigilance est nécessaire.

---

### **Didier MOREAU**

PR Sciences de l'éducation/Philosophie, Université Paris 8, LLCP

#### *L'humanité et ses fantômes*

---

L'humanité contemporaine semble se déchirer entre des « barbares iconoclastes » et des « blasphémateurs profanateurs ». Dans ce conflit on pourrait retrouver une figure de l'aporie que Paul Ricœur décrivait entre l'herméneutique (faible) des traditions et la critique (forte) des idéologies, la faiblesse de la première, face à la force de la seconde, tendant à s'équilibrer par la violence que celle-là déploie contre celle-ci (Ricœur, *Temps et Récit*, III). Ricœur propose une voie d'issue, qui se réalise par une transaction entre attente et mémoire, dont l'acte de promesse est le paradigme, contre le pur tragique de la *Wiederholung* heideggerienne. Cette voie reste, pour le moins, une perspective métaphysique qui réinstalle la vérité d'une parousie. Après avoir analysé cette ultime tentative de penser « une seule humanité », qui serait à l'œuvre dans la communication narrative, nous considérerons le problème de la transmission à rebours sous la catégorie de l'absence. C'est le schème de la spectralité éducative qui viendra en point d'appui de la réflexion sur les modes par lesquels les fantômes nous hantent, de Comte à Derrida, d'autant plus lorsqu'ils ne peuvent être (re)présentés. Une critique du « transhumanisme » permettra alors de saisir ce qui se meut dans cette volonté de promouvoir une humanité affranchie de l'absence.

---

### **Georges NAVET**

PR Philosophie, Université Paris 8, LLCP

#### *Vico : la formation de l'humanité*

---

---

### **Bertrand OGILVIE**

Psychanalyste, MCF Philosophie, Université Paris 8, LLCP

---

### **Luca PALTRINIERI**

LabTop, CRESPPA, UMR 7217, Paris 8/Paris Ouest/CNRS

*Des humanités sans humanisme : la question de la critique à partir d'un cas « d'école »*

---

Les auteurs de *Rethinking Undergraduate Business Education : Liberal Learning for the Profession*, un rapport commandé par la fondation Carnegie et publié en 2011, soutiennent que les *Business Schools* devraient se saisir de la crise commencée en 2008 comme une chance pour réintroduire dans les curricula les *Liberal Arts* (philosophie, sociologie, lettres, etc.). Les *Humanities* seraient ainsi intrinsèquement capables de répondre à la quête de sens du management contemporain en réintroduisant un supplément critique dans un enseignement devenu excessivement technique. Interroger ce présupposé signifie d'une part questionner la place réelle des humanités dans l'enseignement du management (sont-elles véritablement exclues ou plutôt depuis longtemps savamment réduites à une fonction décorative dans des curricula destinés à former les bons petits soldats du capitalisme ?), de l'autre de formuler quelque doute à propos de leur fonction « intrinsèquement critique ». Notre discussion de ce cas devrait pouvoir déboucher plus largement sur cette interrogation : quelles sont les conditions pour soustraire la critique à sa condition de simple « supplément performatif » (Lyotard) ? Je soutiendrai que pour repenser la connexion entre « critique » et « humanisme », il faut commencer par se défaire du réflexe consistant à associer les humanités à des simple « correctifs » de la rationalité instrumentale néo-capitaliste et les interpréter plutôt comme des pièces d'un dispositif plus large, destiné à mettre « en crise » nos catégories perceptives quotidiennes.

### Sébastien PESCE

MCF Sciences de l'éducation, Université de Tours, EES

---

### Bruno PINCHARD

PR Philosophie, Université Lyon III, Institut de Recherches Philosophiques

#### *Dante*

---

Dante est un grand passeur de mémoire et son œuvre complexe fait la synthèse entre les cultures méditerranéennes et les traditions légendaires occidentales. Cette confluence vivante, faite d'inspiration amoureuse et de discipline intellectuelle, demeure une base décisive pour mieux définir le destin de l'Europe au sein de la globalisation en cours.

### Samuel RENIER

ATER Sciences de l'éducation, Université de Tours, EES

*Manifester l'humanité. Un engagement pragmatiste en faveur d'un humanisme renouvelé*

---

Au printemps 1933, paraît dans la revue *The New Humanist*, un texte intitulé « *A Humanist manifesto* », rédigé sous la houlette de Raymond Bragg et co-signé par trente-quatre intellectuels parmi lesquels John Dewey.

Bien qu'il ne soit pas le principal rédacteur du texte, ce dernier n'en joue pas moins un rôle de premier plan, par sa présence ainsi que par la proximité des thèses présentées avec sa propre philosophie. Au-delà de la connaissance historique qu'un tel rapprochement est en mesure de générer, il s'agit surtout ici d'interroger le geste par lequel se manifeste un tel humanisme. Quel sens y a-t-il à manifester l'humanité ? En quoi l'humanité peut-elle être transmise, être reprise et retrouver une actualité ? Que peut finalement nous offrir la perspective humaniste tracée par le pragmatisme de John Dewey, tant du point de vue épistémologique, éducatif que socio-politique ?

### Lucie REY

Post-doctorante Philosophie, Université de Lyon, labex COMOD

*Former l'humanité : « Liberté, Égalité, Fraternité » - L'héritage inachevé du 18<sup>e</sup> siècle*

---

Contrairement à l'impression que donne parfois aujourd'hui la référence aux « valeurs de la république », formulée comme si celles-ci constituaient un socle dogmatique fixé et évident, nous partirons de l'hypothèse que la devise républicaine n'est pas un achèvement, mais un point de départ. Cette hypothèse est celle défendue par Pierre Leroux dans la première moitié du 19<sup>e</sup> siècle, pour qui la philosophie de son temps doit prendre en charge l'héritage du 18<sup>e</sup> siècle, pour le continuer et le conduire à une forme d'aboutissement. En effet pour Leroux, la Déclaration des droits de l'homme et du citoyen ne représente pas l'achèvement d'un processus d'émancipation pour l'humanité, mais plutôt un jalon sur son chemin – jalon à la fois essentiel et limité - qui suppose un travail ultérieur pour être mené à son terme. La Révolution française et les valeurs qu'elle a mises en avant doivent être développées et rendues réelles pour fonder la société sur un socle nouveau.

Or la transformation qu'il s'agit de conduire à son terme n'est pas seulement sociale : elle représente l'avènement d'un âge nouveau de humanité selon Leroux. Pour le comprendre, il importe de replacer l'humanité dans son développement général. En effet, l'humanité n'est pas conçue comme un donné immuable, mais comme une espèce inscrite dans l'histoire et caractérisée par un processus d'évolution. Aussi l'étude de l'histoire de l'humanité – et notamment de l'avènement progressif de la notion d'égalité – est-elle essentielle pour achever le mouvement de transformation sociale qui doit advenir à la suite de la Révolution française.

Le passage par les textes de Pierre Leroux permet de rendre manifestes les réflexions, les désaccords, les conflits que suscite au 19<sup>e</sup> siècle l'héritage du siècle précédent, et de montrer que loin d'être compris comme un tout achevé, il pourrait être considéré comme un travail à continuer, par une humanité elle-même toujours en formation.

## **Emmanuel RUSCH**

PR Santé publique, Université de Tours, EES

*Santé publique et promotion de la santé : entre contrôle et autonomie*

---

## **Alain SEGUY DUCLOT**

MCF Philosophie, Université de Tours, CHSPM

*Humanité et culture*

---

L'humain a longtemps été défini par les philosophes comme animal rationnel. Les acquis de l'ethnologie ont rendu cette définition caduque, tout comme les progrès de l'éthologie ont invalidé l'autre définition classique de l'humain comme animal culturel : on peut, en effet, penser des cultures animales.

On repose donc la question de la définition de l'humain. Cette démarche nécessite de mettre en place une nouvelle conceptualité et de réfléchir sur le sens à donner aux cultures humaines dans leur spécificité par rapport aux cultures animales.

Dans cette communication, je m'appuierai sur deux de mes ouvrages, l'un paru en février 2010 (*Culture et civilisation*, coll. « Passages », Éditions du Cerf), l'autre en décembre 2014 (*Éthique*, coll. « Europaea Memoria », Georg Olms Verlag)

## **Alain VERGNIoux\*, Brigitte FRELAT-KAHN\*\*, Dominique OTTAVI\*\*\***

\* PR émérite Sciences de l'éducation/Philosophie, Université de Caen, CERSE

\*\* PR émérite Sciences de l'éducation/Philosophie, Université d'Amiens, CAREF

\*\*\* PR Sciences de l'éducation/Philosophie, Paris Ouest Nanterre La Défense, CIRCEFT

*La revue Le Télémaque : son sens et son développement*

---

## **Patrice VERMEREN**

PR Philosophie, Université Paris 8, LLCP

*De Jaurès à Derrida : les institutions philosophiques et la question des Humanités*

---

Il sera question de la fidélité à la tradition des Humanités, sous condition d'un nouveau concept qui inclurait le droit, les théories de la traduction, la théorie et les pratiques déconstructives : « L'Humanité n'existe point encore (là) où elle existe ».

## **Philippe VIARD**

Docteur en SIC, Université de Bourgogne

Cadre de santé formateur, chercheur associé, CIMEOS

*Le concept de corps-monde : un espace communicationnel de médiation entre Humanité et Soins.*

---

Cette communication rend compte d'un travail de recherche qui questionne le concept d'humanité auprès de soignants infirmiers à partir de l'analyse d'une centaine d'entretiens. Il est alors possible d'envisager l'installation du concept de corps-monde à la fois source, lieu et objet de la communication, donnant sens à une représentation sensible et symbolique de l'Autre comme membre d'une Humanité partagée. La relation de soins s' imagine comme une interaction dynamique qui nécessite une grammaire du corps, un vocabulaire du toucher. Le corps-monde existe comme le lieu d'une épiphanie, celle d'une humanité sensible, d'un monde sensible (Merleau-Ponty, 2005).

Béatrice BIRMELE .....	2
<i>La délibération dans le prendre soin</i> .....	2
Hervé BRETON .....	2
<i>L'humanité comme fond des histoires de vie en formation</i> .....	2
Fabienne BRUGERE.....	2
<i>Le prendre soin peut-il faire éducation ?</i> .....	2
Jhon-Picard BYRON.....	2
<i>Jean Price-Mars : une certaine idée d'humanité</i> .....	2
Vincent CAMUS .....	3
<i>Humanités en médecine : quels objectifs, quelles approches pédagogiques ?</i> .....	3
Philippe CORNET .....	3
<i>Qu'est-ce qu'un corps pour un médecin ? Déshumanité et humanité, entre corps objet et corps sujet</i> .....	3
Laurence CORNU .....	3
<i>Hériter de l'humanité</i> .....	3
Noël DENOYEL .....	3
<i>Humanité des règles de métier, et intelligence au travail</i> .....	3
Stéphane DOUAILLER .....	3
<i>Œuvre et pouvoir de l'imagination dans le geste postcolonial</i> .....	3
Adalberto DIAS DE CARVALHO .....	3
<i>Le caractère ambigu de l'humain comme critère d'humanité</i> .....	3
Philippe FORAY .....	3
<i>Éduquer une humanité au pluriel ?</i> .....	3
Graciela FRIGERIO .....	4
<i>Œdipe : une complexe histoire à propos de ce qui est tout à fait humain</i> .....	4
Laurent GERBIER .....	4
<i>La fabrique de l'humain : réflexions autour d'une thèse d'Erasme « Homines non nascuntur, sed figuntur »</i> ...	4
Juliette GRANGE .....	4
<i>L'humanisme philosophique de langue française au XIXe siècle</i> .....	4
Catherine GUILLAUMIN .....	4
François JACQUET-FRANCILLON.....	4
<i>Quel humanisme dans le contexte du « crime contre l'humanité » ?</i> .....	4
Guillaume LE BLANC.....	5
<i>Pour une éducation internationale plutôt que nationale</i> .....	5
Anne-Marie LEHR-DRYLEWICZ*, Claude ATTALI**, Pauline MAZABRARD*** .....	5
<i>La pratique narrative pour former à l'éthique du soin</i> .....	5
Maël LEMOINE .....	6
Céline LETAILLEUR*, Emmanuelle JOUET** .....	6
<i>Nouvelles tendances en santé mentale : à la recherche de notre humanité commune</i> .....	6
Donatien MALLET*, Caroline GALLE-GAUDIN**, Godefroy HIRSCH***, Nathalie DENIS**** .....	6
<i>L'appel à la subjectivité du clinicien</i> .....	6
Didier MOREAU .....	7
<i>L'humanité et ses fantômes</i> .....	7
Georges NAVET .....	7
<i>Vico : la formation de l'humanité</i> .....	7
Bertrand OGILVIE .....	7
Luca PALTRINIERI.....	7
<i>Des humanités sans humanisme : la question de la critique à partir d'un cas « d'école »</i> .....	7
Sébastien PESCE .....	8
Bruno PINCHARD .....	8
<i>Dante</i> .....	8
Samuel RENIER .....	8
<i>Manifester l'humanité. Un engagement pragmatiste en faveur d'un humanisme renouvelé</i> .....	8
Lucie REY .....	8

<i>Former l'humanité : « Liberté, Égalité, Fraternité » - L'héritage inachevé du 18e siècle</i> .....	8
Emmanuel RUSCH .....	9
<i>Santé publique et promotion de la santé : entre contrôle et autonomie</i> .....	9
Alain SEGUY DUCLOT.....	9
<i>Humanité et culture</i> .....	9
Alain VERGNIoux*, Brigitte FRELAT-KAHN**, Dominique OTTAVI*** .....	9
<i>La revue Le Télémaque : son sens et son développement</i> .....	9
Patrice VERMEREN .....	9
<i>De Jaurès à Derrida : les institutions philosophiques et la question des Humanités</i> .....	9
Philippe VIARD.....	9
<i>Le concept de corps-monde : un espace communicationnel de médiation entre Humanité et Soins</i> .....	9