

Utopie et pédagogie : le paradoxe du désert

Jean Agnès



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/leportique/449>

DOI : [10.4000/leportique.449](https://doi.org/10.4000/leportique.449)

ISSN : 1777-5280

Éditeur

Association "Les Amis du Portique"

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 2000

ISSN : 1283-8594

Référence électronique

Jean Agnès, « Utopie et pédagogie : le paradoxe du désert », *Le Portique* [En ligne], 6 | 2000, mis en ligne le 09 juin 2005, consulté le 26 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/leportique/449> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/leportique.449>

Ce document a été généré automatiquement le 26 mars 2021.

Tous droits réservés

Utopie et pédagogie : le paradoxe du désert

Jean Agnès

S'il est impossible d'atteindre ce chemin,
j'irai errant par le désert...
Gilgamesh

- 1 Autres fragments et notations à propos de transmission. Le texte suivant est composé de remarques (ou indices) présentées selon un ordre numérique, qui forment autant de pièces « à verser » et dont l'assemblage relève aussi bien du recours au procédé qu'à un acte du lecteur.
- 2 1. Une philosophie de l'éducation pourrait se donner comme tâche d'interroger les difficultés liées à l'effectuation. Le discours de l'école est soumis à la double épreuve du bien-fondé des référents scientifiques dont il se réclame, et de l'authenticité de la mise en œuvre du projet annoncé.
- 3 2. Les repères se sont déplacés suffisamment pour provoquer un étonnement. Avec le risque de sidération sous le poids de l'enjeu de transmission et de pouvoir sur les âmes. L'énorme quantité de travaux allant dans le sens d'une compréhension de la phase actuelle ne correspond pas à l'investissement pratique dans le changement et l'adaptation.
- 4 3. Pour achever le programme de « laïcisation de la religion » de Ferdinand Buisson, encore faut-il s'entendre sur ce qu'il signifie : s'agit-il de refuser, après l'hégémonie du magistère de l'Église, celle de tout autre magistère ? Le doute atteint ici la question de la liberté de pensée dont Gaston Berger disait qu'elle était la condition dernière de la liberté politique. « C'est vraiment elle qui est actuellement menacée et qui le sera de plus en plus ». Or, « poser le problème de la liberté politique en un monde où règnent toutes les formes de propagande dans les mêmes termes qu'au siècle dernier c'est oublier au nom d'abstractions sans valeur des difficultés concrètes auxquelles il faut faire face ».
- 5 4. C'est sur ce fond que la métaphore de la crise occupe une place de choix. Sa redondance s'inscrit comme l'assurance prise sur l'importance de l'échec. Moins peut-

être parce que « le système éducatif, dans une démocratie, est voué à la crise » (Guy Coq, 1999) que parce qu'elle permet d'activer incessamment le rapport théorique à la pédagogie. L'enseignement donné réellement est alors toujours d'un autre époque (voir G. de Lamarzelle, 1900)¹ et « il est rare que les institutions scolaires progressent assez vite pour correspondre parfaitement aux besoins des générations à venir » (M. Prolot, 1958). La crise constitue le leitmotiv « L'enseignement secondaire traverse depuis plus d'une demi-siècle une crise grave » (Durkheim)² accompagnant le constat de l'inadaptation scolaire, sur lequel s'arrime alors la réflexion.

Illusions, tentations

- 6 5. La figure du désert forme un récit d'édification qui enserme un ensemble de paradoxes imbriqués comme en abyme : c'est le temps de l'exode, le passage obligé. Là tombe tout recours instrumental et nous n'y sommes armés que de nous-mêmes, qui devons doublement renoncer, à l'avoir pour l'être, aux acquis de notre vie antérieure d'asservissement, aux tentations du miracle et du pouvoir. Le sens donné se refuse à nous, nous sommes renvoyés à notre liberté et aux risques du cheminement. Pour affronter le chaos (et l'antinomie du chaos), il nous faut faire preuve du courage collectif – ni Babel (chacun pour soi), ni Grand Récit utopique fédérateur. Et cependant, nous réclamons une guidance. Le désert, c'est notre ordinaire. Nous y sommes ce que nous avons perdu et ce qui nous attend, qui n'est pas prédictible. Toute situation y est évidemment du sens, ailleurs absolu. C'est l'espace même de la crise, le temps de l'infidélité.
- 7 Cette terre de l'énigme et de la vie extraordinaire, est en même temps la terre stérile, qui cependant « fleurira sous les pas des exilés de Babylone ». La métaphore du désert dépasse l'aporie en signifiant notre responsabilité – intériorité, lucidité – intuition et clairvoyance. C'est au désert que tout se noue, dans l'alliance de l'obscur et de la clarté, dans la remémoration des événements. C'est là que se trouve le lieu des conditions effectives de transmission de la Loi³.
- 8 Lieu de liberté, la figure du désert introduit, par l'épreuve du silence et du vide, le risque « affreux ». Ce récit d'héritage et d'édification expose les *tentations* (le renoncement et le risque que c'est ce renoncement qui se transmettra ; les conduites de fuite visant à conjurer l'angoisse ; les séductions ; le divertissement ; la délégation à une autorité, à un savoir déjà-là), marque les *illusions* (celle de la maîtrise) – indique les *risques* (le verbalisme, la dissociation illimitée du savoir, les risques patriciens ; l'amnésie, l'entropie, contrastant avec l'hypermnésie – notre grande capacité à historiciser, à mémoriser, notamment en raison des techniques que nous savons mettre en œuvre).

Le discours scolaire

Nous projetons une réforme du savoir. Une
Faculté de l'Insignifiante Comparée, où on peut
étudier des matières inutiles ou impossibles.

Umberto Eco, *Le Pendule de Foucault*.

- 9 6. S'il est un discours qui nécessite le « dépouillement » c'est bien celui-là, pour sa simplicité apparente (puisqu'il recueille et produit le sens de l'école), mais en même temps pour sa complexité (parce qu'il est travaillé par les agents et les enjeux externes à lui-même) et parce que sa crédibilité est en jeu.
- 10 7. Le discours scolaire – textes, figures, topiques, rituels, objets, moments, endroits, valeurs – se déploie dans les trois zones de l'administration scolaire (gestion et

encadrement managérial, disciplines, prévention sociale) de la parole instituée (porte-parole, doctrinal) et de l'interprétation. Ainsi s'y mélangent en un langage « compacté », amalgame de références scientifiques et pratiques, de visée morale et gestionnaire, de contraintes socio-économiques, les flux d'origines diverses – postures utilitaires et scientifiques s'y rencontrent, formant une langue spécifique qui n'est pas celle des intersections rationnelles, mais le résultat d'un étrange brassage. C'est entre ces zones que se glissent les tensions qui, faute d'être explicitées, nourrissent l'inquiétude : par exemple, entre institution et interprétation, faut-il, pour suivre Bourdieu dans sa critique des médias, mener la critique la plus impitoyable du discours médiatique et des conditions dans lesquelles il est produit » ou, avec l'institution scolaire, considérer que « les médias analysent, interrogent et proposent le débat public à une école qui s'ouvre depuis peu à l'extérieur [...] et que, par le regard qu'ils portent sur le quotidien, le reflet qu'ils donnent de la vie, [ils] aident à la réflexion [...]. Les objectifs des médias et de l'école sont complémentaires et indispensables à l'apprentissage de la démocratie »⁴. Comment mettre en phase ces contradictions ? Sont-elles apparentes ?

- 11 8. Il est peut-être plus que d'autres soumis à la proximité de ce qui politiquement le nourrit⁵. De très nombreux auteurs indiquent la tentation de subordination de l'éducation aux forces dominantes. C'est que l'éducation « assure » l'institution du politique, de même que l'inscription du savoir – ce qui, dans la transmission de l'expérience, est légitimé, puis mis en forme. Mais quelle théorie de l'histoire pour les très-nombreuses trouvailles, initiatives, dévouements, inventions, etc. qui ne peuvent, faute d'un dispositif voulu et mis en œuvre, émerger au rang d'archive ? Autrement dit, l'oubli est constitutif, et d'une certaine manière, gérable. C'est que « la transmission des connaissances est aussi une transmission des pouvoirs liés au savoirs » (Fourez, 1990)⁶. La philosophie de l'école n'est pas indépendante de ce qui la fonde⁷, les sciences de l'éducation se constituent en rapport sur un état officiel des sciences (singulièrement, psychologie, sociologie, sciences cognitives)⁸. L'illusion que l'on peut « scolariser la philosophie » ou que celle-ci pourrait se plier à quelque positivité de la répartition des disciplines relève de ce « positivisme » qui « pour ainsi dire décapite la philosophie » (Husserl, 1976). On sait quels dangers l'économie asservissant l'État fait peser sur des domaines « aussi vitalement indispensables à la liberté que l'information et l'éducation » (A. Jannièrre, 1963) d'autant que « nous sommes de nouveau dans des systèmes politiques qui produisent des hommes désolés, superflus et se sentant tels » (Anne Amiel, 1998) et il n'est aucune raison théorique pour que les difficultés du discours scolaire soient indépendantes d'autres tensions sociales. À l'inverse du principe affirmé par Snyders⁹ selon lequel « autant il est nécessaire de comprendre que l'école n'est jamais indépendante de la politique, autant il est nécessaire d'affirmer que sa visée ne saurait être essentiellement politique », il serait étrange d'accorder au discours scolaire, a priori disculpé, le privilège de ne pas être soumis comme d'autres à la lecture, car il jouirait d'une telle autonomie qu'il ne participerait pas à une « économie » plus vaste.
- 12 9. Ce qui scientifiquement le nourrit : l'état des sciences tel qu'il est légitimé et mis en œuvre selon l'*ordre symbolique* du découpage des savoirs. Les référents : la domination d'un *logos* mal compris, de sa dégénérescence. La *ruha* subordonnée à l'idée, la *mêtis* privée de son ironie. La croyance en notre maîtrise – nous serions affranchis de la loi, hormis celle de la science – habite le paradoxe de la pratique institutionnelle de l'école.

- 13 Cette tension renvoie aux sciences de l'éducation : or, si, elle est encore institutionnellement active, elle est déjà, théoriquement, dépassée, y compris au sein même du cognitivisme. De la même façon, nous « vivons inconsciemment une transformation radicale des savoirs » (Alain Kerlan, 1998) sans pour autant convoquer tout ce qui, dans l'état des savoirs (non limités à leur définition dominante), peut aider à dépasser ce moment.
- 14 10. Mais c'est non seulement dans le type de rationalité invoqué qu'il faut chercher quelques-uns des malaises du moment, mais aussi dans l'évaluation du défi lancé à l'éthique.
- 15 La conception « dissociée » d'une science pédagogique¹⁰ qui se contenterait d'un état des lieux, fût-il habilement décliné, sans chercher à expliquer et à engager l'action prendrait à revers l'idéal d'une dialectique entre étude et finalité. Les « études sur » restant passives, ne nourrissent pas l'action sans interfaces, le « je pense que » ne suffisent pas à engager ce en quoi j'agis, ou en quoi ce que je pense incite l'autre (de moi-même) à agir, comme si nous nous pouvions nous contenter de cette conduite collective de mauvaise foi. La pédagogie consiste à faire apprendre, comprendre, reprendre, – là où s'attend la vicariance, s'évalue la vertu de l'exemple ; elle n'est pas science, elle mène à l'invention de la science autant qu'elle la requiert.
- 16 11. Le discours scolaire véhicule les tensions qui le fondent (indépendance/appartenance ; soumission/insoumission, respect/irrespect, discipline/indiscipline). Il est alors pris dans un conflit intérieur qu'il énonce incessamment, mais qu'il ne peut dépasser : d'une part, par fidélité à la raison qui le fonde, former le sujet à l'exercice de l'esprit critique mais, par sa fonction de socialisation, retenir le risque d'une mise en cause des fondements de l'ordre social.
- 17 L'essentiel se situe peut-être aux limites et aux intersections du discours scolaire – aux moments de marchandisation du savoir, aux zones de médiatisation de l'idéologie éducative. Aux confins, marges, linéaments, instantanés aux grés desquels s'opère toute transmission, mais aux termes desquels se dessinent aussi des lignes de franchissement : celles-ci exigent une aide réciproque, où chacun met en jeu ses compétences.

Déréalisation et pédagogie

- 18 12. C'est sur ce fond que se pose le discours pédagogique. Or il n'est pas sûr que l'on puisse l'autonomiser, soit en raison de ce qui l'institue, soit selon ce qu'il produirait d'artefacts. À l'intersection d'une visée critique, d'un existentialisme, et d'une philosophie de l'imaginaire, la pédagogie est situation, action, effectuation. Et cependant, elle véhicule les valeurs de l'injonction paradoxale qui fait qu'à la fois on sollicite la coopération, la solidarité, mais qu'on inscrit la compétition et l'individualisme¹¹. Celles d'un point de vue sans alternative, discours « lisse » (c'est-à-dire fondé sur la croyance que l'on peut *fonder du positif sur la négation du négatif*). Les préoccupations réelles sont absorbées dans un discours déréalisant (« légitime » ou « clérical ») se transforment en items rassembleurs de « l'idéologie » comme « schématisation imposée de force aux faits, conception-écran qui empêche de reconnaître la réalité » (Paul Ricœur, 1971)¹². L'activité éducative ne peut se détourner d'un examen critique permanent ? Cet impératif semble convenir. Et pourtant, il est lui-même inclus dans le système qui le définit. Ainsi de l'apparent « esprit critique » apte à s'exercer ailleurs, mais incapable de s'appliquer ici. Ainsi des « leçons » que nous *retenons* des « grands pédagogues » et des « grands politiques », restées sans effet. Voir

par exemple les convictions exprimées en 1948 par Jean Piaget¹³ ou les espoirs que fondait plus récemment Alain Savary sur les impulsions novatrices¹⁴.

- 19 13. La pensée du simulacre s'inscrit dans le simulacre, la critique du champ appartient elle-même au champ fournissant ainsi au système qui les produit les outils pour désamorcer toute tentative effective. La production de discours compte ici davantage que la pratique en solutions. Par exemple, à peine prononcée, l'invocation des Lumières rentre dans l'ordre. Elle restera sans effet si elle n'aboutit pas à un nouveau stade critique. Sinon, la peur panique de la transgression, cet évitement du risque fondateur, qui caractérise l'érosion définitive d'un discours prononcé *pour* ne rien résoudre entérine radicalement la rupture de la tradition critique. Le discours théorique bien décidé à ne pas prendre corps constitue alors le « mensonge » initial interdisant toute transmission.
- 20 14. Prétendant à la sérénité, le discours pédagogique est cependant happé dans une forme de l'urgence qui le rend oublieux des zones nombreuses qui en déplaceraient les contours. L'école prend-elle assez le temps du débat au fond, sur les concepts clés qu'elle doit convoquer ?
- 21 On pourra par exemple réfléchir sur le statut de l'enfant¹⁵ ; ou s'attacher aux découpages disciplinaires, ou aux contenus de la presse spécialisée, formant un ensemble apparemment hétéroclite en même temps que fini même si, de temps en temps, se glisse une nouveauté dans le système. On pourra analyser les modifications discursives qu'entraînerait l'apparition encore récente en France de l'item [programme de philosophie pour enfants] dans l'ensemble de la formation où figurent déjà [les réseaux d'échanges de savoirs] : [les arbres de connaissances], etc. Ou encore, l'oubli de l'imaginaire ; le statut de l'exemple (la posture frontale est académiquement habilitée au moment où elle est décriée pédagogiquement : cette contradiction fait que ce « trop de présence » des pères ne permet pas à la négativité de s'exprimer. Ainsi, le discours scolaire, revendiquant sa propre autorité, porte en lui-même les conditions de la perte de son autorité).
- 22 15. Cette virtualisation du sens s'accompagne de deux types d'interprétation : l'une entend dénoncer les déréalités qui mèneraient à une aliénation aux pouvoirs, l'autre insiste sur la dimension symbolique de ces déclinaisons, leur conférant un rôle herméneutique.
- La parole privée
- 23 16. Paul Ricœur soulignait naguère (1971) « l'idée naïve qu'il faille supprimer les sources du conflit ». Aujourd'hui, la stratégie d'une « société univoque » est à même d'intégrer le cadre du conflit dans un espace plus vaste de résolution des contradictions. Cette difficulté, en éducation, est doublée de l'aporie qui l'initialise : institutionnellement, l'éducation vise la conformité et en même temps, elle prétend à l'éveil du courage. Il s'ensuit un effet « d'arrêt de l'histoire des idées éducatives » tandis que le progrès technoscientifique s'accélère.
- 24 La polarisation sur les seuls enjeux socio-politiques de l'école forme un blocage dû à l'absence de dialectique, qui renforce l'effet de « stérilité » et de « barbarie douce » (J.-P. Le Goff, 1999). La dialectique s'inscrit dans ce cas virtuellement hors de tout mouvement historique. Alors, les vraies-fausses contradictions abondent comme les polémiques convenues, les faux-débats d'anciens et de modernes. C'est à une autre

échelle que celles qui étaient, précédemment, définies, que se joue l'illusion du débat ¹⁶. Au cas où la parole deviendrait privée, nous serions alors comme privés de la parole.

- 25 Pourtant, cet espace *dialogique* de la parole nous est indispensable ¹⁷. Il est même davantage que nécessité thérapeutique, lorsque le sujet est dépossédé de l'intériorité et de ce qui la fonde en angoisse, que ceux à qui nous prétendons transmettre s'absentent, du fait de « notre moi devenu opaque » (Jacques Schlanger, 2000) et que ces contrastes nourrissent les malaises d'une éducation nostalgique de ses fondements utopiques : le loisir de penser, l'éveil de l'esprit critique, quand « l'autonomie du savoir, la pluralité des points de vue, l'accessibilité au plus grand nombre » (Bourdieu, Charle et al., 2000/04) ne sont pas garantis.
- 26 La transmission traverse en effet tout projet pédagogique, en même temps qu'elle se dérobe à toute pédagogie ¹⁸. Les difficultés liées aux transferts expérientiels, thème redondant de la littérature scolaire récente, persistent : cette limite entre l'espace et le temps de la théorie et ceux de l'action n'est pas intangible. Si elle marque bien les définitions nécessaires au fonctionnement, elle oblitère du même coup nombre de possibles dont l'absence fournit les items passésistes ou futuristes de la phraséologie scolaire. Le discours pédagogique lui est doublement déréalisé, lorsque, visant une action pratique, il se dérouté de sa réalisation et met en difficulté la responsabilité qui s'y attache.

Philosophie en éducation

Quand la culture a été entièrement soumise par l'État, c'est la culture qui est la plus discréditée.

Giorgio Colli.

- 27 17. Les représentations du lien de la philosophie à l'éducation comme les rapports compliqués que la philosophie entretient avec les sciences humaines lorsque celles-ci servent de références aux questions pédagogiques troublent la connivence de la philosophie de l'éducation et de la science ¹⁹.
- 28 Le philosophe et le pédagogue sont « ceux qui font parler », non sans interpellation réciproque. Toute pédagogie traite de l'enjeu de transmission : or il n'est pas sûr que nous ayons assumé les héritages des pensées de la personne et de la subversion, de la déconstruction, et de la dialectique – tandis que le « sens » au futur de l'éducation nous fuit. Pour éviter « une philosophie du constat sec », il faudrait que la « relève » ait un sens ; que nous élaborions les médiations spécifiques pour ces passages soient reconnaissables. Et pour peu qu'il y ait doute sur un de ces deux composantes, intimement liées, nous voilà comme dés-abusés.

Nouvelles donnes

- 29 18. Les éclairages sur une situation dont on ne sait si elle infléchit ou bouleverse notre rapport à l'éducation, suggèrent de nouveaux espaces d'intelligibilité et de nouveaux « terrains de négociation ». Univers cybernétique, médiatisé, réticulaire. Accumulations et accélérations phénoménales, contractions de l'espace et du temps, flux planétaires. Modes de lisibilité non-linéaires, mosaïques, éclatés. Capacités accrues en même temps que « solipsisme d'état ». Les antithèses s'interprètent selon des dimensions inédites (mondialisation/féodalisation) ²⁰, « flous, fluctuations, nomadisme » (Michel Maffesoli). Les repères proches se sont également déplacés ou fuient dans les glissements de signification (notamment de l'Université), l'éloignement des modèles. L'archétype de l'exode redevient fondateur.

- 30 19. La capacité de réponse des programmes éducatifs à l'ampleur de ces questions est controversée, comme si, épistémologiquement, la négativité ou la rupture n'avaient pas lieu d'être, comme si, rhétoriquement, la pensée mosaïque ou éclatée n'avait pas été travaillée... Manque de sang-froid et manque de passion caractérisent une approche trop sérieuse, inappropriée. Nous ne trouvons pas le langage original né des rencontres, et restons dans les limbes, les lambeaux de savoir. Au temps des réseaux du futur et des nouvelles diasporas, nous tenons à nos territoires et à nos réunions, aux clans, aux réconforts symboliques, aux antiques cérémonies. Tout est en place, pourtant.
- 31 20. Mais nous n'arrivons plus à prendre la mesure du temps : les solutions habituelles sont mises en doute – illusion des solutions pédagogiques (Alain Kerlan, 1999), essoufflement des didactiques (Michel Develay, 1999)²¹ – les analyses trop vite dépassées. La décompensation qui a accompagné l'effet de balancier selon lequel les postures critiques ont été délaissée au profit d'une forme molle de consensus, interdisant l'échappatoire, a eu un effet dépressif et stérilisant, accompagnant une mémoire sans mémoration, une *doxa* sans *paradoxa*. Il s'en suit que les meilleures stratégies échouent sur les rives de la complexité, à peine identifiée, mais non adaptée à un projet concrétisé. Ce n'est pas la conscience que nous en avons, mais l'acceptation d'un passage à l'acte qui nous hausse à la hauteur des événements. Aux questions permanentes sur les faiblesses des programmes et des *curricula* correspond une hésitation entretenant la stabilité du modèle, mais désormais symboliquement fragilisé.
- 32 21. Il n'est pas d'éducation sans rapport au politique, à la science et à une vision du monde. Il n'y a pas de pratique sociale sans théorie critique²². Mais une réponse trop hâtive à ces trois termes autorise parfois quelque confusion : une philosophie de l'éducation qui interrogerait non pas les fondements, mais les origines et les fins, s'éloignerait d'une prudence.
- 33 22. Le discours scolaire peut-il intégrer dans son *énonciation* même ce qui fonde le discours éducatif, c'est-à-dire l'interrogation, le recul critique et l'incitation au questionnement ? Peut-il accepter la « leçon de Deleuze » : la vérité dépend de notre désir de l'inventer ; le sujet (pas plus que l'objet) ne préexistent ; il ne s'agit plus de parler du multiple, mais de le *pratiquer*, en approches de l'événement, des actes singuliers, des processus concrets ; de « commencer par le milieu », mener une « expérience de vie plutôt que de raison ».
- 34 Et que signifierait un philosophie de l'éducation qui, ne s'énonçant qu'au passé et au futur, ne porterait pas sur l'actualité de l'éducation, à l'intérieur de son historicité, selon la distanciation critique et l'accompagnement éducatif ? À l'inverse, que signifierait une action éducative qui ne se nourrirait pas, constamment et instamment, de la réflexion sur l'impératif qui la guide ? Peut-on imaginer une philosophie de l'éducation qui ne relèverait pas seulement de quelque niveau supérieur, renvoyant à la grâce, mais bénéficierait aussi d'un statut et d'une tâche ?

Inversement

Nous sommes libres d'utiliser les apports du
passé. René Char.

- 35 23. Comment alors déjouer l'impuissance et la stérilité liées à un *trauma* qui n'aurait pas trouvé sa fonction positive, à un deuil de la lignée critique non assumé ? Une réforme de la pensée pour l'éducation ? Les refondateurs ne manquent pas. Mais, si la littérature scolaire semble la rendre toujours indispensable, elle ne s'y attache guère. Il est

possible d'hésiter alors entre une interprétation « pessimiste » où l'hégémonie du discours ne laisse aucun interstice alternatif, et la valorisation d'un exercice minimal de la liberté dans les formes de l'imaginaire – nomade, événementiel, éphémère...

- 36 24. Plus encore, nous disposons d'une somme suffisante et à une échelle suffisante (par exemple, la recherche européenne en éducation) : en termes patrimoniaux²³, cela signifie clairement la mise en valeur des ressources dont nous disposons en regard des futurs, sans crispation sur aucun des pôles de cette tension vitale. Elle implique notamment une révision des points de vue sur l'éducation : comme réalité spécifique, comme objet ; ou sur la pédagogie comme science et/ou comme objet d'une épistémologie. Cette révision suppose l'examen au fond du rapport des domaines éducatifs aux sciences humaines, et à leurs fondements²⁴ – ce qui constitue moins une philosophie qu'une pédagogie. Ainsi, le questionnement philosophique et le référent anthropologique prennent sens dans une action concertée. Au désert, c'est en effet le peuple entier qui est concerné et dont la responsabilité est sollicitée.
- 37 25. C'est en inscrivant le mouvement et la rébellion dans une confiance qu'un nouveau champ de significations se déploie. Hannah Arendt rappelle ainsi que chez Augustin, la vie est ouverte par le souvenir, qu'elle y acquiert son sens [...] ; seule la remémoration « qui fausse » sauve la réalité²⁵. À la nostalgie des amnésies, au culte du souvenir – commémorant – le travail d'anamnèse – remémorant, ouvre un retour au réel.
- 38 26. Dans la sphère des fondations épistémologiques : l'indiscipline, fondant le référentiel dans l'examen permanent des référents épistémologiques, permet les approches critiques ultérieures. Ainsi, des dimensions de l'hominisation : *Parole, œuvre, altérité, valeur*. Au projet « anthropo-politique » visant à projeter en avant la *doxa* du moment, opposer le projet anthropo-éthique, à même et de relativiser, et de réinscrire dans l'historicité²⁶.
- 39 La crise comme difficulté momentanée « n'est pas une catastrophe » (J.-C. Schotte, 1998²⁷), elle renvoie à une clinique ; comme passage d'un état à un autre, à une histoire. « Ce qui ne va pas bien » devrait être alors l'objet rationnel d'une commisération. Faire l'économie de cet examen c'est renoncer à « mieux aller ». Toute la question est donc de savoir ce qui de la crise est constitutif (ce qui conforte une théorie de la négativité), et ce qui relève d'une « pathologie » (ce qui suggère la cure que le sujet réclame parfois tandis que la collectivité s'en dispense aisément).

Les utopies réalistes : un bien, un ailleurs

- 40 27. Une philosophie de l'action éducative ne peut éviter la question de l'effectuation²⁸. En suivant la fonction thomiste ou bachelardienne de l'utopie,²⁹ pouvons-nous dès lors activer les savoirs originaux nés aux intersections de la théorie et de la pratique, de l'expérience et de l'actualité (etc.), (ré)habilitier l'*articulation organique* de la recherche et de la pratique en pédagogie ? Parce qu'elle échappe aux catégories préétablies, celle-ci demeure chimère et on ne peut minimiser les difficultés qu'il faudrait dépasser pour lui faire prendre corps (quel référentiel épistémologique choisir et pourquoi ? Le langage original né des interfaces est-il descriptible ?, etc.). Ainsi, les rêves d'un dispositif de modélisation et de démultiplication (déjà présent chez Kant), l'idéal d'un échange entre les chercheurs et les praticiens (que prônait Freinet, à l'inverse de la dichotomie habituelle), restent à ce jour dans la sphère de l'irréel.
- 41 28. Le statut de l'utopie s'enferme dans « la critique la plus radicale » (Reboul) ou l'« éventail des réflexions audacieuses » (Mialaret), où celui des « pédagogies

nouvelles » est de toujours le demeurer...³⁰ C'est le sort promis aux grands pédagogues toujours embaumés, parce qu'il s'agit de conserver la trace d'un idéal irréalisable, mais aussi pour embaumer le présent d'une édulcoration de la douleur³¹. Il en est alors des textes de fondation scolaire comme de ceux de la République : leur générosité est installée sur quelque retable où s'inscrit non pas le *texte à effectuer*, mais la trace d'une loi ancienne. Le discours scolaire, forme trop souvent, à l'inverse de l'utopie qui agit comme décalage, surprise, révélation, un système d'évitement, où les questions soit sont écartées sur des voies sans issues, soit restent en suspens. Pourtant, il revêt fondamentalement une fonction d'interrogation du discours universitaire, auquel il renvoie les questions de la réalité quotidienne des écoles, des classes, des enseignants, des formateurs.

42 L'utopie appartient à l'ordre des repères de l'imaginaire. À l'opposé des discours de déréalisation mis en œuvre dans les appareils discursifs, le discours utopique indique une des distances de la prise de conscience³². C'est peut-être dans la polarité de la quête, entre dystopie/adhésion, et horizon/utopie qu'il faut chercher un dénouement : une utopie réaliste en éducation ? (Agnès, 1992). Beaucoup est possible. L'utopie implique dans son mouvement, le détour de l'imaginaire, et le retour au réel.

43 Si, au désert, la figure de l'inversion ne s'accomplit pas, elle nécrose le processus d'émergence. Redoutables, en effet, les modalités du discours sur l'éducation capables de déjouer la fonction éducative elle-même, d'inverser l'attente. Discours de remémoration, le discours du désert est en même temps un discours de réversion. C'est par l'anamnèse communautaire, comportant le récit d'une précédente situation de détresse, que peut naître un nouveau discours, à ce jour latent. « Rêver et penser » : l'utopie instaure une double incitation à la distance critique comme au possible de l'imaginaire³³ ; y renoncer, c'est accepter ou le cauchemar de la dystopie, ou l'effacement, qui préside à l'arrêt – notre refus inversé d'acquiescer des pouvoirs.

Encore quelques mots

44 **Diffraction.** Mode théorique à la base de la rationalité critique (théorie de la médiation de Jean Gagnepain). L'épistémologie, en effet, n'est pas unique. Ce mode appelle la « raison éclatée », l'in-discipline, et, entre conséquences, une mise en questionnement des référents épistémologiques et mythiques des discours.

45 **Engagement.** Les questions simples – celles de la responsabilité. Malgré le discours comme occultation du faire, comme phase close, sans passage à l'effectuation. Peut-on éviter les ellipses de la tradition ? L'engagement est celui du maître de lecture.

46 **Énigme.** La part constitutive de la recherche – l'énigme – n'est pas réductible. À l'illusion de l'aboutissement, il faut opposer l'enthousiasme pascalien des infinis. Pour une philosophie de l'énigme.

47 **Ludoscience.** Dans la ludoscience, la séduction socio-esthétique l'emporte sur la fonction exploratrice. A la limite de ce processus, la recherche habite la part distractive du cyberspace. Pourtant, la jouissance du savoir, le plaisir du texte, puis de la médiatisation du texte. L'enjeu vital du plaisir et le sérieux de l'accord. Ce ludique-là est-il « libre » ?

48 **Négativité.** Fonde l'anthropologie, des sciences de l'inconscient et de la médiation, comme des théories de l'imaginaire – labyrinthiques ou spiralées. Pouvions-nous, ne fût-ce que provisoirement, effacer cette lignée ? Et à quel prix ?

- 49 **Trivium.** Un trivium pour maintenant ? La question des propédeutiques (ce qu'il convient de pour initialiser d'autres études) ; la question des fondamentaux (ceux qui sont attestés sont-ils absolus ?). Que seraient, par exemple, les nouveaux savoirs de référence ? Encore faut-il le vouloir !
- 50 **Virtuel.** Ce qui est en puissance dans l'imagerie d'aujourd'hui.
- 51 Ce serait d'un double défaut de maîtrise théorique de l'analyse comme de déficit démocratique de circulation des travaux et des idées, que se nourrirait l'impression de stérilité d'une société qui renonce à transmettre et s'en défait par une série d'incantations sur les thèmes mêmes qui caractérisent son malaise et qui, si elles revêtent une vertu thérapeutique de surface, ne fondent qu'une descendance douteuse. Risques et pièges abondent, dont celui du simulacre n'est pas le moindre : c'est pourquoi il ne suffit pas d'analyser les crises comme liées à une insuffisance, voire à une incomplétude du rapport à la connaissance. Mais comme liées à un « refus ». Ruse de l'être. À quelles conditions cette dimension de la négativité peut-elle se conscientiser dans quelque application – aisée à concevoir, malaisée à admettre ?
- 52 Et si certaines des questions que nous continuons à nous poser à grands frais avaient déjà une définition et un cadre suffisant d'approche pour trouver des solutions tandis que d'autres sont à peine effleurées ?
- 53 D'une manière plus générale, ce ne sont pas les propos audacieux qui font défaut, mais bien leur investissement en interfaces opérationnels – ce qui précisément met à l'épreuve l'énoncé du projet et le transmute en texte, alors que le discours déréalisant se répand plus aisément que celui d'une pédagogie générale incitant à mieux faire connaître et *partager les possibles éducatifs*. Les acquis forment en effet un creuset suffisant pour une mise en œuvre : cette culture n'est jamais définitivement donnée, la transmission intervient au-delà des nostalgies, des restaurations, ou des états, dans sa textualisation et son effectuation. Je n'hérite vraiment que si je préserve l'héritage (« un bien vit »), que si je suis partie prenante. Je m'enrichis, j'enrichis les autres. Je *passe de l'expérience*, suis convié à poursuivre une œuvre. Ce n'est pas moi qui apprend, mais *cela est appris en nous*. Le dogmatisme se reproduit, l'interrogation se transmet. C'est pourquoi, nous avons à renoncer à l'héritage autoritaire pour rencontrer l'autorité dans l'altérité, l'altérité dans l'intériorité, de chacun, de chaque peuple. Renoncer à une pensée de l'éducation enfermée dans l'idéo-sphère (avec le risque de déréalisation qui s'y rapporte), comme dans la techno-sphère (comportant le danger d'aliénation) – dans ce double échappatoire idéaliste ou néo-positiviste, pour reprendre le chemin effectif d'une méthodo-logie (faite de cheminement, d'explicitation, autorisant la passe). De la même façon, une pédagogie ne se conçoit ni en idéalité, ni en technicité, mais en « méthodicité ».
- 54 Une pensée de l'éducation ne peut en effet prendre socle ni sur tout ce qui la fonde, ni sur une partie de ce qui la fonde, ni encore autre chose que ce qui la fonde. Mais dans la tension propre aux processus d'humanisation. En même temps elle ne peut s'accomplir sans imaginer l'ailleurs « utopique », qui refuse de prendre les choses « en l'état ». Et c'est précisément à l'intérieur de cette distance que se joue l'aporie du désert, dont la résolution serait d'autant plus improbable qu'elle occulterait le double apport philosophique et anthropologique de la tradition critique.

NOTES

- 1.. *La Crise universitaire*, Librairie académique Perrin, Paris, 1900. Cité par L. MORIN, 1973.
- 2.. *L'Évolution pédagogique en France*, cité par A. KERLAN, *L'École à venir*, 1998.
- 3.. Sur ces questions, voir Jean-Paul RESWEBER, « Les paradoxes de l'éducation », in *Éduquer : un métier impossible, Le Portique* n° 4, 1999.
- 4.. Document de l'Académie de Nancy-Metz, 2000/04.
- 5.. La « raison pédagogique a en effet un lien étroit avec la raison politique » (Régis DEBRAY, 1982).
- 6.. *Éduquer. Écoles, éthiques, sociétés*, De Boeck.
- 7.. « À toutes les époques, le système d'éducation est le corollaire du système philosophique en faveur » (M. NICOT, article « Éducation » du *Dictionnaire Larousse encyclopédique* (début du XX^e siècle).
- 8.. « Les théories pédagogiques n'existent pas en soi, mais sont fonction d'un contexte historique, politique, économique et social précis » (TEINDAS et THIREAU, 1961).
- 9.. 1975, cité par J.-P. RESWEBER, 1986.
- 10.. Mais pouvons-nous encore aujourd'hui, parler de « science pédagogique » comme le faisait Makarenko ?
- 11.. Sur ces questions, voir Bruno MATTÉI, 1997.
- 12.. L'antiphrase de la « citoyenneté » est un bon exemple d'un moment de l'archive, destiné, par sa désubstantialisation, à favoriser l'adhésion, car elle attire par son vide.
- 13.. *Où va l'Éducation ?*, Unesco.
- 14.. *Le Gaspillage d'humanité*, 1970.
- 15.. L'enfant est « adultisé », l'adolescent « infantilisé ». Au contraire, l'adulte est dans l'enfant, l'enfant est dans l'adulte » (B. ROBINSON, 1997). Voir aussi J.-C. QUENTEL, *L'Enfant : problèmes de genèse et d'histoire*, De Boeck Université, coll. « Raisonances », 1997. La « centration sur l'enfant » (FREINET) consigne ici non pas l'acte d'autorité collective, mais la mise en scène d'un « enfant du discours », à la fois idée, idole et proie.
- 16.. Ce que Pierre BOURDIEU, à propos des médias, appelle « contrôle de l'accès à l'espace public ».
- 17.. « On dit, il est vrai, que la liberté de parler ou d'écrire peut nous être ôtée par une puissance supérieure, mais non pas la liberté de penser. Mais penserions-nous beaucoup, et penserions-nous bien, si nous ne pensions pas pour ainsi dire en commun avec d'autres, qui nous font part de leurs pensées et auxquels nous communiquons les nôtres ? Aussi bien l'on peut dire que cette puissance extérieure qui enlève aux hommes la liberté de communiquer publiquement leurs pensées, leur ôte également la liberté de penser » (Emmanuel KANT, *Qu'est-ce que s'orienter dans la pensée ?*).
- 18.. Voir Jean-Paul RESWEBER, *op. cit.*, 1999.
- 19.. Voir par exemple Jean HOUSSAYE (dir.), *Éducation et philosophie : approches contemporaines*, ESF, 1999.
- 20.. Ce qui sanctionnerait la pensée, dont le propre est d'être « un mouvement de déterritorialisation » (DELEUZE, 1991).
- 21.. « Que reste-t-il à faire maintenant ? [...] Peut-être tout simplement savoir se taire pour mieux entendre les bruits qui remontent des écoles et qui conduisent à se

demander si aujourd'hui la didactique est encore capable, à travers ses concepts, de répondre aux nouvelles questions qui se posent ».

22.. Voir à ce propos Christoph WULF, *Introduction aux sciences de l'éducation*, Armand Colin, 1995.

23.. Voir AGNÈS, 2000/04.

24.. Sur ces questions, voir par exemple Bernard ANDRIEU, « Au XX^e siècle, la subjectivité des sciences », in *Passages du siècle, Le Portique* n° 5, 2000.

25.. *La Conception de l'Amour chez Augustin*, 1929.

26.. Ainsi du projet anthropo-théologique de Jean GAGNEPAIN.

27.. *La Science des philosophes. Une histoire critique de la théorie de la connaissance*, De Boeck, coll. « Le point philosophique ».

28.. Voir par exemple chez DELEUZE, RICŒUR.

29.. « L'éducation pourrait être considérée comme une grande utopie en acte » (A.-M. DROUIN, 1993).

30.. Voir Louis LEGRAND, 1999. Sur le **nouveau**, voir A.-M. DROUIN, 1997.

31.. L'attribut apparent de « non-réalisation » de l'utopie est à ce point intégré que lorsqu'un événement « nouveau » se produit en pédagogie, on n'y croit pas. Quelle est cette *incrédulité* ? La représentation de la nouveauté qui doit rester impossible ?

32.. « L'éducation devrait aussi s'entêter à transmettre [...] ce geste audacieux et énigmatique dans le quel le savoir est mis à distance, pour qu'apparaisse l'acte de penser. Et pour que ce geste soit possible, l'éducation doit transmettre l'inquiétude, l'insatisfaction et l'indiscipline face aux savoirs reçus » (Jorge LARROSA, « Savoir et éducation », in *Éducation et philosophie : approches contemporaines*, *op. cit.*).

33.. Même les sciences dures – qui ne rêvent pas – nous font rêver !

RÉSUMÉS

Étrange discours que celui de la pédagogie, engagé dans le rapport à l'État, mais revendiquant son autonomie, travaillé par l'enjeu sociétal, jouant sans cesse l'anamnèse de ses fondements et l'utopie de son projet. Le colossal édifice de messages et de discours accumulé dans ce siècle autour de l'éducation s'écroulera-t-il sous le poids – ingérable, insignifiant – ou constituera-t-il une mine de données que quelque auteur collectif saura, malgré les réducteurs du sens ou les prophètes du futur, exploiter pour une anthropologie critique enfin en marche, moins dépendante des enjeux du système qui les génère ? C'est là une interrogation de l'utopie réaliste comme des travaux qui militent en ce sens. C'est pourquoi une philosophie en éducation ne peut se contenter de prendre acte, mais est conviée à faire acte, à participer au questionnement permanent dont chaque discipline s'honore.