

Revue de l'Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Éducation
www.la-recherche-en-education.org

N° 5 (2011), pp. 5-19

Penser une néo utopie éducative

Georges Bertin

CNAM des Pays de la Loire
G.Bertin@cnam-paysdelaloire.fr

Résumé

Poser la question d'une alternative aux politiques éducatives, c'est poser celle de notre rapport au développement, entre l'imposition de normes préformées laquelle ne peut déboucher que sur des systèmes de contrôle toujours dépassés dès que produits et la prise en compte des jeux d'acteurs et des processus qui accompagnent les mutations sociales et culturelles, lesquelles ne sont pas sans effet sur notre vision d'une société nouvelle à construire et à laquelle l'éducation doit préparer jeunes et adultes désormais toujours éducatifs.

Ceci ne peut se mettre en œuvre qu'après une véritable « culturanalyse » du procès éducatif et au prix d'un questionnement des implications à l'œuvre dans la complexité des situations rencontrées et toujours mouvantes. Soit, penser la formation comme système symbolique et capacité à ouvrir des brèches dans l'épaisseur du réel, comme utopie...

Mots-clés : Développement – Utopie – Complexité – Implication – Imaginaire – Symbolique

Introduction

Étymologiquement, *développer* (**dé** + **velopper**) dérive de *volvere* avec transposition des voyelles, Le mot trouve son origine dans l'indo européen accidentel *wel IV* qui a donné *wel - w rouler* et le grec *eludô*, soit :

- *volvere* = **rouler**, enrouler, courber et aussi envelopper, *enchevêtrer* ce qui fait référence à la pensée complexe, à la nécessité de combiner entre eux les savoirs humains pour penser le développement, c'est chercher sans le trouver le lieu de nulle part, (*u-topie*) entre cercle et spirale, des formes jamais achevées, improbables mais vivantes, réelles,
- et **de volvere** = rouler d'en haut, entraîner en roulant, **précipiter**, ce qui implique un point de vue dominant à partir duquel s'organise le projet mais, encore, c'est acquérir la réassurance des formes prédéfinies qui nous fournissent des repères pensés comme stables et ordonnés sur la flèche du progrès, la référence en est la ligne droite, dont Jean Charles Pichon nous rappelait naguère, que c'est la forme géométrique la plus erronée.

Depuis maintenant soixante ans, tant pour nos sociétés que pour celles du Sud, nos experts s'efforcent de penser la question de tout développement dans ce second sens, en termes d'explication, soit par la mise en œuvre de procédures abstraites, de démonstrations logiquement effectuées à partir de données objectives en vertu de nécessités causales matérielles ou formelles basées sur une adéquation à des structures ou modèles externes (tel le PIB, les indicateurs de croissance (!) etc.), renvoyant à une définition très ethnocentrique du développement comme déroulement de concepts à partir d'un donné pré existant. Cela n'est pas sans influencer sur nos postures éducatives.

Penser une néo-utopie du développement éducatif nous semble possible à condition de nous poser à l'intersection jamais achevée mais nécessaire de ces deux postures, en substituant des modèles organiques biologiques aux modèles technicistes et capitalistes dont on voit bien dans quelles impasses ils nous ont conduit, en articulant modèles exogènes et endogènes.

On tendra ainsi à intégrer les relations entre population et développement, entre Nature et Culture, à étudier les contextes dans lequel se fait l'intégration éducative pour agir plus lucidement auprès des jeunes générations.

Il sera donc nécessaire de se poser également la question de la médiation entretenue entre les « *savoirs constitués* » (*universels*) et le « *vécu* » des publics concernés (*particuliers*). Cette dialectisation (Edgar Morin) ou mise en rapport, le plus souvent conflictuelle, et donc soumise à l'altération, s'effectue au travers de deux instances : les « *codes* », c'est à dire l'ensemble des normes, procédures, jeux, protocoles et rituels sociaux intervenant dans le champ éducatif soit les signes manifestes du langage, et les « *patterns* », c'est à dire les structures organisationnelles, les « formes figures », qui organisent le champ social et justifient donc d'une véritable **culturalanalyse** opératoire, débouchant sur une *singularité*, (donc non reproductible), car elle seule permet au pédagogue de mieux se situer et de situer ses partenaires dans les pratiques vécues comme en regard de sa propre praxis sociale.

Les groupes humains – et les jeunes ont cette formidable appétence – veulent d'abord être eux-mêmes, trouver une identité culturelle, nourrir leur mémoire, participer à la chose publique non plus seulement à travers la démocratie de représentation dont on voit bien qu'elle tend à disparaître avec la montée progressive des abstentions aux votes institutionnels (ce qui ne l'empêche pas de s'auto entretenir artificiellement) mais en citoyens responsables d'eux-mêmes. Ils devront se choisir des Maîtres non au sens de du pouvoir de dominer autrui mais à celui d'apprendre à se dominer eux-mêmes, à devenir leur propre auteur (Ardoino). Le principe de considération (éthique de la considération qui n'est pas celle de la complaisance pour autant) voudrait ainsi que pour toute mise en œuvre locale d'une politique publique on considère d'abord la communauté de devenir que cela concerne. On voit bien à quel point nos politiques éducatives en sont éloignées. Considérer la communauté de devenir concernée, c'est se préoccuper de sa/ses culture(s) propre(s), de sa vocation et du sens de ce devenir. A l'opposé de schémas déterministes, elle ne peut faire l'économie de la reconnaissance de la complexité, des utopies concrètes qui se font jour¹. Elle ne peut que s'opposer à une vision du monde mutilante, partielle, mono rationnelle.

La réflexion d'Edgar Morin² s'inscrit également dans une réflexion plus large sur la société dans son ensemble qui l'amène à poser la question du conflit, des complémentarités comme motrices du dynamisme interne des sociétés, ces mouvements procédant eux-mêmes des relations sociales à l'intérieur des champs, et dans un courant épistémologique visant à un renversement des perspectives de la recherche en Sciences Humaines. Cette perspective articule

ces différents points de vue, certes tous pertinents mais dont la faiblesse est, pour chacun, de ne proposer qu'une vision fragmentaire de la réalité culturelle en en hypostasiant tel ou tel aspect sans tenir compte du réseau de forces qui structurent la réalité, du jeu des altérations réciproques. Ainsi, la relation avec l'expérience est bi vectorisée :

1. d'une part, le système culturel /éducatif extrait de l'existence l'expérience qu'il permet d'assimiler et éventuellement de stocker,
2. d'autre part, il fournit à l'existence les cadres et les structures qui assureront, dissociant ou mêlant la pratique et l'Imaginaire, soit la conduite opérationnelle, soit la participation, la jouissance, l'extase.

Paul Ricœur, met également l'accent sur cet aspect quand il écrit, à propos de la démarche herméneutique : « ainsi ne cessent de se compliquer et de se renouveler les échanges entre structure et évènement, entre système et acte. »

Ainsi, pour le chercheur comme pour le praticien militant, se situer dans une perspective utopienne consistera à s'engager dans une double démarche :

- analyser les divers niveaux d'interrogations où se situent les pratiques socio-éducatives et les valeurs qui structurent la vie des ensembles humains considérés.
- les resituer dans un processus dialectique, dans une perspective systémique, écologique et qui prenne en compte l'historicité des sociétés sur lesquelles on veut agir.

Ainsi, à propos de tout phénomène de développement éducatif, seront, dans le même temps, (chaque discipline agissant parce que c'est un parti-pris méthodologique, sur les autres alors que les cadres définis par les notaires du savoir tendent à morceler la connaissance, à l'atomiser pour garder les contrôle de leur champ), examinés les points de vue des personnes, de leurs relations interpersonnelles et en groupe, des modalités d'organisation qu'elles ont secrétées au cours de leur histoire, de leur rapports au « politique », aux projets, comme expression sociale et humaine des groupes, des collectifs, des sociétés.

A l'opposé de schémas de compréhension linéaires, fonctionnant dans leur mode d'appréhension du réel, cette démarche compréhensive, au sens où l'entendait Dilthey, constitue bien une méthodologie du traitement de la *complexité*.

Morin oppose à ce sujet deux paradigmes, celui de la pensée *simplifiante* fondée sur la domination de deux types d'opérations logiques : disjonction et réduction qui sont brutales et mutilantes et celui de la pensée *complexe* qui met en œuvre les principes de distinction, de conjonction et d'implication. C'est le jeu de la rationalité et de la rationalisation.

La **rationalité** c'est le jeu, le dialogue incessant entre notre esprit qui crée des structures logiques, qui les applique sur le monde réel et dialogue avec lui.

La **rationalisation** consiste à vouloir enfermer la réalité dans un système cohérent et tout ce qui, dans la réalité, contredit ce système cohérent, est écarté, oublié, mis de côté, vu comme illusion ou apparence car nous avons tous tendance à écarter de notre esprit ce qui contredit nos rationalités, et donc le jeu du vivant.

Pour concourir à cette mise en évidence des phénomènes, de la façon dont ces systèmes sont agis et fonctionnent, il importe de se situer dans une perspective de développement, c'est-à-

dire au niveau de la « **praxis** » sociale, économique et culturelle des agents chargés de la mettre en œuvre et de la promouvoir car l'**action** est au cœur de cette réflexion, elle est certes une décision, un choix, un pari, mais elle est aussi une stratégie, qui permet, à partir de scénarii initiaux, d'envisager des modifications selon les informations qui arrivent en cours d'action et selon les aléas qui surviennent et perturbent l'action. Elle suppose donc la complexité, les aléas, les hasards, l'initiative des acteurs, la décision, les dérives et les transformations.

L'émergence de l'ère du Sens et des communautés de devenir justifierait de ce fait un Etat capable d'aider les responsables des communautés de devenir, les anciennes et les nouvelles – ces véritables laboratoires du futur – à mieux maîtriser ce devenir et à y inscrire toute politique publique. Le nouveau rôle réclame en priorité cette fois une compétence d'ingénierie humaine, celle des rôles et celle des communautés (que le sociologue Jean Louis Laville nous a appris à distinguer du communautarisme) pour assumer ce service public. Mais elle ne peut faire l'économie d'une posture impliquée.

S'impliquer et être impliqué

En ce sens l'implication est véritablement le nouveau nom de la compréhension dans la mesure où l'on ne peut s'attendre à obtenir des effets durables si l'on ne s'insère pas soi-même, dans les processus de développement éducatif, au niveau politique mais non politicien. Les politiciens mettent naturellement tout en œuvre pour paralyser les processus en revendiquant des procédures leur garantissant des privilèges acquis sur des positions occupées. Sans intérêt économique, politique, des agents à la recherche de sens et au changement lui-même, toute initiative tombe, en effet dans les pièges de l'innovation, quand ça n'est pas du gadget renforcé par une sur médiatisation faisant leurre et manipulant joyeusement les consciences de manière quasi magique.

Il s'agit bien de se demander quel rapport au Temps entretiennent les processus éducatifs mis en œuvre, quel est le changement escompté : invention/création ou combinatoire, projection dans le futur, interrogation des modes d'être au monde ou technologie plus ou moins douce ?

Autrement dit une perspective que nous caractériserions de « néo-utopienne » s'inspirera-t-elle d'une philosophie de l'assistance ou tendra elle à travailler, par la mise en œuvre de l'esprit critique des ensembles concernés, à partir des micro groupes, des communautés, sur les données et des besoins de la vie quotidienne, à un travail éducatif axé réellement sur les activités de production, sur la qualité de l'existence et visant à l'autonomisation des pratiques et des acteurs?

L'**Imaginaire** et le **Symbolique** joueront ici, comme instruments de repérage, un rôle fondamental. Pour Roger Caillois,

« les données de l'expérience se laissent déchiffrer à partir de plusieurs clés et systématiser sous plusieurs perspectives dont le nombre n'est pas déterminable a priori et qui constituent chacune une méthode particulière de connaissance, celle-ci apparaissant de ce fait comme une systématisation. »

Ceci l'amenait à poser le problème de ce qu'il nommait *l'imagination lyrique* comme traduction des éléments qui composent l'univers.

Ainsi, sur les pistes ouvertes par le Collège de Sociologie et les Surréalistes, menant conjointement leur combat pour la libération politique et celle du désir, « *seul ressort du monde* », pour André Breton, le praticien, doit faire l'expérience de sa négativité, découvrir, par l'exercice de l'Imagination active, sa capacité à nier, à refuser de se contenter du donné tel qu'il est, et l'Imagination consiste toujours en cela, (négativité).

Car l'esprit de l'humanité reste vivant, en dépit des stéréotypes, certaines formes de résistance demeurent en l'homme. L'analyse critique est protestation contre une société totalitaire et totalisante, elle lutte dans l'ordre du langage contre la liquidation de l'individualité autonome, elle est interrogation permanente.

Il y a surtout, à la source de tout appel, la quête d'un univers nouveau, à l'inverse de la pensée héritée laquelle, comme le souligne Jacques Ardoino³, s'exprime en axiomes, normes, préceptes et s'accommode mal du doute.

Les diverses formes de l'exercice de l'Imagination, qui si l'on en croit Colin Wilson, est « *le premier pas qui fait sortir de la prison* », ont été également décrites par les spécialistes des Sciences Humaines et Sociales.

A l'opposé d'une logique qui se bornerait aux limites étroites et provinciales d'un temps et d'un espace ethnocentriques, l'usage du symbole permet, en effet, de manier ensemble les réalités de l'existence et les composantes imaginaires du désir, du phantasme, de la fantaisie, de relier ans l'espace et dans le temps des univers mythiques qui peuvent ici être convoqués, car la puissance imaginante a affaire à plusieurs niveaux de lecture et de compréhension : individuel, social et culturel.

En transgressant les modèles institués, le pédagogue expérimentera son pouvoir social et culturel (si ce n'est son pouvoir politique). Du fait de sa situation au carrefour, de sa position de médiation, il sera amené à participer de l'institution de l'être social qu'il a à connaître, à la conjonction de l'Imaginaire et du Réel, cette cristallisation de significations apparemment étrangères mais liées symboliquement par contiguïté. Il aura de fait, une fonction communautaire et sociale.

Cornélius Castoriadis a élaboré une réflexion sur le *niveau social* des productions de l'Imaginaire. Il reprenait pour les développer, hors d'un point de vue déterministe, les analyses conduites par Sigmund Freud lorsqu'il évoquait les composantes imaginaires du fonctionnement social qu'il appelait traits de civilisation soit :

- le souci du superflu, de la beauté, de la propreté, de l'ordre,
- les « *spéculations philosophiques, constructions idéales et régulation des rapports humains* » dont il attribuait la constitution « *à une poussée érotique interne visant à unir les hommes en une masse maintenue par des liens serrés et ne pouvant y parvenir que par un seul moyen : le renforcement du sentiment de culpabilité.* »

Pour Castoriadis (1975), l'Imaginaire Social est un magma, un ensemble dynamique et chaotique, d'où émergent des significations, des images ou des figures supports de la création, qui sont ouverture au sens, au monde. Arguant du fait que la science contemporaine a vu naître à la conscience de l'Humanité de nouveaux objets (particules élémentaires, champ cosmique etc.), qu'elle a mis en lumière d'autres modes d'être et d'organisation que ceux déjà connus, il en déduit leur corollaire : « *la création de nouvelles significations et matrices de signifi-*

cations. » Cette notion de magma ou « *mode d'être de ce qui se donne avant imposition de la logique identitaire ou ensembliste* », désigne une multiplicité ou « *nous pouvons repérer une indéfinité de termes* », de significations imaginaires sociales qui ne peuvent être que « *moyennant leur incarnation, leur inscription, leur présentation et figuration dans et par un réseau d'individus et d'objets qu'elles informent* » et qui sont l'institution de la société.

De ce fait, la société s'auto altère, s'auto institue, par éclatement de formes/figures relativement stables. Elle est histoire et l'on voit bien ce que les magmas comme possibilités d'émergence, ont à voir avec ces processus inscrits au cœur de la temporalité des sociétés. Disposer de cette lucidité c'est aussi cela une démarche éducative !

Face à la *société instituée*, que Freud appelait la civilisation, Castoriadis émettait l'hypothèse d'une *société instituant* d'où naîtra le sens saisissant intuitivement et négativement la totalité du magma. Ses analyses du monde moderne l'amenaient à le considérer comme celui « *qui a poussé la rationalisation jusqu'à ses limites au mépris des coutumes, des inventions et des représentations des siècles passés.* » Cependant, estimait-il,

« *cette pseudo rationalité moderne est une des formes historiques de l'Imaginaire, elle est en effet arbitraire dans ses fins ultimes en se posant elle-même comme fin en ne visant qu'une rationalité formelle et vide.* »

Il dénonçait le délire systématique auquel nous sommes soumis dans les domaines de la technologie (autonomisation), de l'économie (qui en vient à se confectionner des besoins), de l'organisation de l'activité humaine (qui traite les hommes comme des choses), des systèmes mécaniques. Il allait d'ailleurs jusqu'à identifier le sociologue industriel et l'ingénieur taylorien au fétichiste, discernant chez les uns et les autres la même attitude mentale qui consiste à identifier le sujet à l'objet. La forme la plus achevée de ce délire imaginaire de nos sociétés modernes se trouve, pour lui, dans l'univers bureaucratique où les hommes « *ne valent qu'en raison et fonction des statuts et positions qu'ils occupent sur l'échelle hiérarchique* », la question des fins, de la totalité, des rapports de l'Homme au Monde étant délibérément ignorée.

On comprend que, du point de vue développé ici, *l'intervention éducative*, dans la mesure où elle élucidera les fonctions sociales, abolissant statuts et hiérarchie, mettant en cause les efforts d'ordre et d'organisation, tentera la réinsertion cosmique de l'homme, sera le modèle inverse d'une visée réductrice et réifiante telle que les institutions, toujours héritières de postures scolastiques à court de visée, nous le proposent sur fond de société du spectacle.

L'Imaginaire Social s'étaye de fait sur le donné naturel institué qui s'offre à lui, la société. Il le reçoit mais pour l'altérer, le transformer, rassembler, au sein du magma, des significations qu'il puise en tentant l'institution de la société au travers de deux outils fondamentaux que Cornélius Castoriadis appelait le « *legein* » et le « *teukhein* » :

- le « *legein ou faire-représenter-social* », interroge, travaille en creux les représentations sociales établies sous le régime de l'identité.
- le « *teukhein ou faire-social* », au sein des conditions visant à la reproduction identitaire du même, est la mise en œuvre du changement social (institution), il accompagne la révolte, il est effecteur.

Face à un imaginaire social moderniste leurrant sans chair propre et empruntant sa substance à un moment du rationnel qu'il transforme en pseudo rationnel, il y a place pour une instance de

compréhension de ces réactualisations d'un rationnel plus imaginaire que l'imaginaire et pour une intervention qui provoque des changements, ce serait, en éducation, une visée néo-utopienne, laquelle, du fait de sa polysémie, de la richesse de ses référentiels, entretiendrait des rapports dialectiques avec les pouvoirs faisant ressurgir l'imaginaire au moment où l'on s'y attendrait le moins, lors même que la rationalité marchande et la « *modernité show bize* » pensaient en avoir capté le dynamisme, réglementé les pratiques et aseptisé le sens. Elle pourrait donc analyser la révolte, le jeu de l'institué social et culturel, être le lieu d'expression des cultures minoritaires, étouffées, honteuses ou « *demeurées* », l'instance où s'élaborerait la parole des groupes, lieu des expressions communautaires, de celle des tribus (Maffesoli). Conduisant à la jouissance de l'âme du monde l'Education participerait ainsi de son réenchâtement (Tacussel).

Rire

Un bon outil comme analyseur de cette dimension devrait ce que Rabelais nommait « propre de l'homme » et qui a quasiment disparu de nos systèmes éducatifs mécanisés et aseptisés, le *rire* social, populaire et mystificateur, universel et général, ambivalent et utopique, et dont le recours dans les positions artistiques et éducatives permettrait de mettre l'accent sur la dénonciation du travesti social et politique. Car le rire est le bien de l'ensemble du peuple, ne s'exclut pas lui-même du monde entier en pleine évolution, il est inachevé, en lui même se renouvelle et renouvelle tout à la fois, a pour effet de détruire l'intégrité de l'aspect comique du monde en utilisant les court circuits de la pensée. Il est éducatif car renouvelant l'ordre du monde.

Le pédagogue est ainsi chargé d'une responsabilité devant la société à laquelle il est censé préparer les jeunes générations « non encore mûres pour la vie sociale » (Durkheim) et cette responsabilité l'engage aussi bien vis à vis de la connaissance des milieux de vie que de l'explication qu'il en énonce à condition

- de définir la portée de ce qu'il propose dans les cadres sociaux réels,
- d'en éprouver la validité concrète, tant pour le type de société considéré (village, quartier, entreprise...) que pour la réalité présente et vécue par les publics concernés.

L'exercice d'une véritable phénoménologie critique de l'expérience sociale remet de fait en cause des concepts dogmatiques n'ayant pour résultat que de fixer et d'appauvrir la réalité collective. Souvent, en effet, ils l'immobilisent dans des images ou des modèles porteurs d'un imaginaire réifiant, leurrant, lié aux représentations implicites du chercheur « *moderne* », (souvent bardé de statistiques) lorsqu'il oublie qu'à côté du « *donné* » ou de « *l'immédiat* », existent dans l'expérience des éléments non moins riches de « *permanent* », de « *non donné* », que la vie sociale, dans sa totalité dynamique, brise tous les cadres qu'on lui impose momentanément et que c'est justement cela qu'on appelle l'histoire.

Ceci entraîne trois conséquences :

- le relativisme : détruire ou dissoudre le fétichisme des représentations acquises,
- l'interdiction de se comporter en observateur étranger à la réalité, soit l'active implication du pédagogue dans la reconnaissance du signifiant et du signifié,
- une méfiance radicale contre toute synthèse ou harmonisation visant à camoufler l'effervescence de la vie sociale.

Il s'agit bien d'une stratégie toujours recommencée car il n'est pas de site privilégié qui légitime et objectivise la connaissance, mais une quête difficile et incertaine de la vérité, partagée avec les sujets apprenants qui entraîne l'éducateur à penser l'équivoque.

Elle justifie d'une véritable anthropologie éducative soit de sa mise en perspective au regard de l'ensemble des sciences humaines. En effet, les phénomènes que nous approchons lorsque nous nous attachons à tenter une pratique du éducative sont « **des faits sociaux totaux** » qui mettent en branle la totalité de la société et ses institutions. Phénomènes à la fois juridiques, économiques, religieux, communautaires, associatifs, ils comportent un côté esthétique important, des facteurs matériels et démographiques et leur ensemble fonde la société et constitue la vie en commun, la politique, et c'est bien eux que demain la personne en situation d'être éduqué (au sens étymologique *e-ductus, conduit hors de...* autant et plus qu'*e-ducatus...* autant et plus qu'asservi au *dux, ducatus* le chef, le commandement, le conducteur).

Travailler les pratiques

Si la science est constituée par l'ensemble des connaissances et études à valeur universelle et si la recherche en sciences humaines se définit comme l'ensemble des travaux qui tendent à la connaissance de découvertes nouvelles, on peut penser que la prise en compte, par l'éducation, du sens de ces pratiques sociales évoluera entre trois pôles.

- **un pôle finalisé, ou praxéologique**, qui tend à asservir la recherche aux impératifs d'un contrôle. Il porte sur l'adéquation des moyens aux buts poursuivis, leur utilisation. Dans ce cas le changement est orienté vers une fin discernable, identifiable, une visée, il ménage l'institué, le changement se faisant à l'intérieur d'un système donné non remis en cause...auquel on achemine graduellement l'individu par degrés... Avec un parti pris d'aménagement, la *recherche-action*, empruntant ses cadres de réflexion au courant praxéologique qu'elle dépasse dialectiquement, inspire un travail de ce type dont elle constitue un modèle logique, au moins au sens où l'entendent René Barbier ou Jacques Ardoino qui la posent volontiers comme référente à un nouveau type de scientificité lorsqu'ils opposent méthode expérimentale et méthode clinique, explication et implication. Au demeurant ne faudrait-il pas plutôt parler là d'Action/Recherche (au sens où l'entendait Kurt Lewin : *Action Research*). Il va sans dire que ce modèle est à prendre en compte dans les cadres très définis qui ont été décrits par les auteurs qui l'ont théorisée et élaborée. Loin de l'idée séparation, de norme, de contrôle, il s'agit, pour eux, d'une réflexion à construire à partir de pratiques réelles.
- **un pôle clinique** : le développement éducatif est ainsi objet d'une clinique sociale quand il tend à découvrir, à révéler l'inconscient social et culturel des sociétés observées et vécues. Soit, en libérant le potentiel humain tendre à :
 - *analyser les pratiques,*
 - *mettre à jour des mécanismes, des structures d'organisation,*
 - *mettre en évidence des dysfonctions,*
 - *formuler des besoins réels,*
 - *créer une œuvre collective, (partenaire)*
 - *évaluer, souligner les intérêts, (critique)*
 - *entretenir un rapport dialectique avec le groupe (conflit). (René Barbier)*

Certes une recherche/action éducative pour être lucide, aura pour effet de provoquer des conflits débouchant sur des remises en cause radicales des façons de voir, d'être et de faire

des partenaires concernés, même quand nous pensons, avec Jacques Ardoino, que si, dans tout travail éducatif, on peut évoquer le social, on ne peut ni le convoquer ni le révoquer. Il n'en reste pas moins que le simple fait de tendre à la réhabilitation de l'Imaginaire d'une partie des communautés humaines concernées comme la réappropriation rendue envisageable, imaginable, des conditions de leur citoyenneté, peut avoir pour effet de développer une réflexion sociale partagée et une collaboration qui relie les partenaires selon un schéma éthique mutuellement acceptable. Ce faisant, nous aurons le sentiment de contribuer à mettre au jour la violence institutionnelle dont les situations éducatives sont souvent le témoin des rapports individuels et sociaux, du désir qui circule entre les hommes qui le font.

- ***un pôle d'exploration, d'errance***, au sens primitif du mot recherche (*circare* : tourner autour de...) plus ordonné aux impératifs de l'action et de la transformation des choses et du couple éducateur-éduqué lui-même. Le changement s'oriente alors vers un retour au cœur des processus, il se réfère au sens, il reste provisoire, soumis aux aléas, à l'incertitude. Il s'appuie sur le dépérissement des formes éducatives instituées (ou dépérissement institutionnel) il est processus historique de transformation des ensembles sociaux et rupture avec un mode d'éducation fondé sur la crainte dont les politiques éducatives sont encore marquées. Il demande sans doute, compte tenu des mutations que connaît notre époque dans le domaine du savoir, à être réexaminé et questionné, tant les travaux de la psychanalyse que ceux de l'anthropologie nous ont appris que l'homme n'est rien moins que conscient et que son action est plus souvent orientée par des motivations inconscientes, des déterminations qui s'originent dans la libido, l'imaginaire social, les croyances collectives que par l'effort d'une lucidité tendue vers la résolution de buts.

Il est, dans ses productions, déterminé à la fois par les traditions, les mythes, ses intimations biologico affectives et les interactions qu'il entretient à la réalité sociale.

En effet l'action humaine ne débouche jamais sur des états définitifs du monde et des rapports humains, et fonder les pratiques éducatives sur de telles conduites parfois nommées « anthropologie du projet », est rien moins qu'illusoire. Aucune image de satisfaction ne peut résulter de l'amélioration de situations essentiellement mouvantes, le dépassement perpétuel étant inscrit au cœur de la réalité humaine, le provisoire, le magma auquel nous sommes confrontés inscrivant de façon récurrente nos situations éducatives dans l'ordre d'un tragique qu'il nous appartient d'assumer plutôt que, de manière illusoire, de tendre à le maîtriser, à l'image des Prométhées que nous n'avons sans doute pas cessé d'être.

Soit plutôt nous référer aux dieux enfouis et que la Modernité triomphante avait occultés, Dionysos et Hermès, sauf à devoir assumer le retour celui de dieux plus violents.

Car les images conscientes et partageables/partagées ne sont qu'une infime partie d'un monde des images « formé des structures de l'inconscient collectif, résultante formulée d'expériences typiques incontournables de la série de nos ancêtres » (Durand, 1969).

On peut donc penser que le postulat de conscience sur lequel se fonde la méthode praxéologique, au cœur des « modernes » pédagogies du projet, est plus de l'ordre du leurre que de celui des réalités observables au cœur des jeux et enjeux de la complexité. La toute puissance de la raison ne saurait désormais être principe absolu, en effet

« même dans le concept, la raison dépend d'une connexion des composantes qui aurait pu être autre avec d'autres voisinages. Le principe de raison tel qu'il apparaît en philosophie est un

principe de raison contingente et s'énonce : il n'y a de bonne raison que contingente, il n'y a d'histoire universelle que de la contingence » (Deleuze et Guattari).

L'action, attendue par les praxéologues, et qui découlerait de méthodologies éprouvées, d'une éducation fondée sur les modèles postule l'efficacité possible de l'intervention humaine, réduit l'homme à être essentiellement « *agens* », capable d'agir en extrayant le système *moyens/fins* de son contexte psychologique par rapport à un protocole d'action donné.

Kotarbinski, dans son *Traité du Bon Travail* (1955), mettait en évidence les éléments de cette efficacité qu'il ordonnait à la reconnaissance de préceptes généraux la garantissant, de lois qui régissaient de façon générale l'homme agissant et qui garantissaient la reproductibilité efficace des actions humaines. On ne peut qu'être rêveur devant une telle prétention fondée sur des modèles unidimensionnels et rationalistes malheureusement démentis à la fois par les terreurs de l'histoire et la découverte de la pensée sauvage.

Certes, comme l'a montré Gilbert Durand, l'Occident a fondé sa foi et son savoir sur l'échelonnement temporel et progressif d'une mécanique fatale et d'une histoire hypostasiée. La reconnaissance des cheminements de l'âme nous autorise désormais à tourner le dos à l'objectivité pragmatique. La chaîne linéaire de l'efficacité rationaliste doit désormais admettre le doute, l'incertitude, impliquer des chaînons plus complexes, plus courants, des cheminements nécessaires qui sont plus dans l'ordre du repérage des constellations, de formes « **causatives** » que de relations d'immédiateté entre causes et effets, quand l'a priori gouverne les raisonnements et le désir particulariste de cultiver l'objectivité, propre à notre société, est voué à « *la confusion hyperbolique et polémique du mythe et de la mystification* » (Durand).

Les effets de ce parti pris sont orthopédie, réformisme et apolitisme. L'organisation taylorienne du savoir dont, à notre sens participe la réflexion pédagogique la plus encouragée, repose entièrement sur des cloisonnements disciplinaires, qui accomplissent une fonction d'ordre et de police à l'intérieur de ses divers champs. Il en résulte nécessairement qu'aucune intelligence d'ensemble ne peut émerger de la juxtaposition de connaissances segmentaires imposées par un système éducatif s'évertuant à considérer que la machine sociale souffre de dysfonctionnements qu'il convient de réparer.

La division instituée qui découle de cette vision du monde matérialiste et réifiante tend à appauvrir l'appréhension de la réalité.

Elle se traduit au niveau du discours par l'émission « *d'allants de soi* », par la mise en œuvre d'une vision sociale fondée sur le même, l'identique. Quels que soient les médias utilisés et leur degré de raffinement, la prolifération technologique n'est, après tout, qu'un signe supplémentaire de cette incapacité d'une éducation contemporaine hypostasiant la fonction logique en privilégiant la pensée causale à assumer le traitement compréhensif de la complexité.

Or, il n'est pas de modèles de recherche transversaux hors de la trajectivité, de l'esthétique, du social, de la dissimultanéité, de la non séparabilité de la médiation, laquelle, pour René Barbier consiste à

« Entrer dans les Sciences Humaines par une porte de sortie, celle qui nous fait fuir une conception de la scientificité insupportable pour comprendre le phénomène vivant. C'est entrer avec un regard neuf et bouleversant, avec un sens logique à N valeurs, une sorte de logique symphonique. »

Il nous faut interroger en effet radicalement une pensée s'originant dans l'abstraction du système moyens/fins au détriment des données de l'Imaginaire.

Déjà, l'ethnopsychanalyse complémentariste (Devereux) nous a appris à percevoir la complémentarité de réalités hétérogènes entre elles à confronter des optiques, des éclairages différents d'une même réalité et Jacques Ardoino voit comme un progrès dans l'économie de la pensée scientifique l'attitude qui admet le deuil d'un modèle explicatif unique et a pour résultat, une intelligibilité plus riche, c'est la reconnaissance de la fonction symbolique comme instance d'articulation de l'Imaginaire et du Réel, laquelle exerce un rôle critique, négatif, dans les processus de développement quand le sens fait émerger l'homme en tant que sujet du fait de la prise en compte d'une instance intermédiaire, médiate entre les réalités de l'existence et les capacités imaginaires de chacun.

Gilbert Durand appuie assigne à la Recherche un rôle de repérage des dynamismes organisateurs quand il énonce que la capacité d'évoquer une image conduit à une présentification de sens. Pour lui, les images sociales qui nous régissent sont chargées de significations (sémanctité) et de réalisme sensoriel. La Science de l'Homme ne peut donc faire l'économie d'une référence à l'inconscient individuel et groupal. Ainsi, pour restaurer la culture, il existe des modèles théoriques pertinents se rejoignant dans un même refus du culte de l'objectivité « *l'iconoclasme couronnant une pensée sémiologique au détriment d'une pensée sémanctique* » se traduit par « *l'obstacle à la symbolisation.* » Et de décrire, à titre d'exemples, les effets pervers engendrés par la puissance clandestine de l'Image, dont « *la marée suffocante aboutit à la raréfaction pédagogique des symboles* » au profit des faits matériels et des signes objectifs, conduit à une « *inflation pathologique d'images désorientées et sevrées de toute valeur herméneutique.* » C'est le paradoxe d'existences entièrement soumises aux normes spectaculaires quand, comme le dépeint également Guy Debord, « *il s'agit de courir vite derrière l'inflation des signes dépréciés de la vie* », car, nous prévient Jacques Ardoino : « *l'activité imaginaire infiltre constamment notre réalité quotidienne pour la structurer en lui donnant sens* » quand, par exemple, la pensée réduite au « *jeu combinatoire de la quasi-axiomatique qu'elle a secrétée* », aboutit à un « *processus dissociatif de réification* », dénominateur commun de toutes les technocraties et technologies marquées par l'unidimensionnalité du discours engendrant la brisure du consensus social

« *par la crise épistémologique des Sciences de l'Homme qui ont substitué à leur sujet des réductions bâtardes. Sous prétexte de démythification, elles ont aliéné le projet et l'objet de l'espèce au profit de telle ou telle épistèmè régionale.* »

Edgar Morin, pour sa part, souhaite dépasser une « *conception insulaire de l'homme* », close sur l'organisme, pour en arriver à une ouverture du concept de vie et du concept d'homme comme condition du développement de la science de l'homme, d'une véritable anthropologie. Parler de « *perspective de développement global* », c'est déboucher, par le jeu de la création dialectique et de la réappropriation critique des conditions de vie, sur la construction et l'invention d'une société différente, sur l'Utopie, et donc faire appel aux ressources de l'Imaginaire pour contrebalancer une attitude pragmatique trop généralisée et aboutir à un humanisme planétaire fondé sur le consentement et la communion archétypale des âmes qui ne néglige pas la revendication d'un sens porté dans le temps vécu par des essaims d'images, de symboles dont témoignent, dans leur efficacité, les figures mythiques comme mode d'acceptation sociale de la réalité.

Au service de cette finalité, il s'agit de mettre en place des dispositifs éducatifs facilitant un travail à partir des données de l'Imaginaire : histoires de vie, situations du quotidien, sociologie du sensible (Pierre Sansot), connaissance ordinaire (Michel Maffesoli), produisent du

sens, ne serait-ce que dans leurs conditions les plus banales, triviales, d'émergence justement parce qu'elles sont travaillées, agies par un magma de significations potentielles avec lesquelles chacun entre en vibration, grâce auxquelles l'humain peut trouver la possibilité d'exprimer sa différence, communique avec ses semblables. Ouvrir le jeune ou l'adulte en formation à l'univers des signes pour en tenter le déchiffrement, c'est l'aider à d'en intérioriser le sens, « *de réaliser l'unité de l'Homme et du Cosmos* » (Durand), par une saisie conjointe de la dynamique et de la statique à l'œuvre dans toute société.

Une telle attitude humaine et méthodologique, pour qui s'intéresse aux phénomènes humains nous permet d'imaginer l'Éducation comme mise en application d'une « *ratio nova* » dont on voit bien qu'elle s'oppose en tous points à la « *ratio rationalis* » d'une praxéologie qui n'échappe pas elle-même, tant dans ses visées déclarées que dans ses modalités de mise en œuvre, à l'Imaginaire et qui procéderait d'un mythe très contemporain, celui de Jessé habité par les impératifs du progrès.

Développement éducatif et pratiques d'acteurs

Le symbole, dans le prolongement de l'Imagination, est constitutif du sujet lorsque le jeu de l'Imagination Symbolique articule, en les confrontant Réalité Sociale ou Cosmique et Imaginaire et comme instance de médiation. C'est en effet en reconnaissant REEL >> SYMBOLE << IMAGINAIRE que le sujet se construit à partir de ces trois instances qu'il élabore.

La prise en compte du symbolique rend en effet possible à l'homme « *la circulation à travers les différents niveaux du réel* », elle lui permet d'accéder à l'expression de son existence, à la transformation du monde dans la mesure où les situations qu'elle développe, exigent de lui une « *participation d'acteur* » (Alain Touraine).

L'élaboration de son Imaginaire, son élucidation s'y opèrent d'autant plus concrètement qu'il se trouve confronté à des situations profondément ambivalentes, opérant la possibilité de médiation symbolique, dans la mesure où les individus et les groupes effectuent, en société, rencontres, interactions simultanément et à plusieurs niveaux. L'Imaginaire est ainsi déjà puissance dynamique, capacité de dresser ses œuvres contre le destin.

Une visée : l'autonomie

Le pédagogue pourra agir, sur ces bases, à trois niveaux :

- a) individuel : en ayant à cœur de ne pas se prendre pour ce qu'il n'est pas, et ceci revient à lutter contre un Imaginaire leurrant, souvent bureaucratique, définissant la réalité à sa place. Il se doit, au cœur de l'échange, de se donner toutes possibilités d'actualiser, de mettre à distance, de transformer le cours des choses, le discours de l'autre en discours du sujet. C'est le passage de l'objet d'intervention en sujet/objet de connaissance ;
- b) social : car l'action inter subjective est toujours possible quand elle met en actes une politique de liberté, par additions des réseaux collectifs, des nouveaux modes d'échanges sociaux, quand elle lutte contre la désaffection des instances groupales, au profit exclusif de machines renvoyant le sujet à sa solitude ;
- c) opératoire, politique, au sens propre, par une praxis sociale et culturelle instituante, libératrice, au cœur de l'acte éducatif lui-même en visant le développement de l'autonomie comme fin, par une activité consciente, lucide. Ici le surgissement d'un nouveau savoir, émerge de l'activité elle-même, il est ancré sur des dispositifs fondés sur des processus, sur l'inachèvement, les rapports d'extériorité/intériorité, entre

l'universel et le terrain et moins sur des procédures, des combinatoires, des aménagements que nous opposons aux dérangements et déménagements de l'histoire.

Conclusion

Recevoir, donner, rendre, c'est peut-être à cette triangulation fondamentale que nous renvoie toute pratique éducative dans la mesure où son implication permettra au praticien de reconnaître la pluralité des formes et significations qui inscrivent la trame de toute vie sociale dans l'obligation de la réciprocité.

Recevoir est une activité qui privilégie la relation, une praxis qui ne fige pas chaque membre dans une fonction, un faire déterminé, mais en fait à la fois acteur et auteur, sujet et patient.

Recevoir permet d'ouvrir un double espace de jeu, celui de l'entre-deux qui permet de se soustraire à l'ordre du calcul, d'accueillir l'imprévisible, de préserver les libertés mutuelles du pédagogue et de ses partenaires.

Recevoir implique une interprétation des intentions de l'autre et leur restitution, mais c'est aussi la capacité de refuser, c'est savoir « dire non ».

En définitive, parce qu'impliquée, cette démarche inscrite dans le don/contre don, est la seule tenable car elle est reconnaissance implicite de l'opacité de l'autre. Chercheur/praticien, le pédagogue devient récepteur, catalyseur de son désir et de celui de ses vis à vis, dans l'émerveillement de l'inescompté.

Cette expérience que peuvent seules lui renvoyer les pratiques de terrain est sans doute ce qui à la fois fonde et légitime toute pratique éducative impliquée dans la mesure où, comme l'écrivait Mauss, « *il n'y a de société qu'entre vivants* ».

Notes

1. Voir à ce sujet, plutôt que de se contenter de les rejeter, les pratiques de certains groupes alternatifs, du Nouvel Age, des nouvelles communautés...
2. *Sociologie*, Fayard, 1984.
3. *Education et politique*, Gauthier Villars, 1977, rééd Anthropos.

Bibliographie

- ARDOINO Jacques, *Education et Politique*, Paris, Gauthier-Villars, 1977.
- ARENDRT Hannah, *La crise de la culture*, Gallimard, 1972.
- BALANDIER Georges. *Le détour*, Fayard. 1994.
- BARBIER René, *L'approche transversale, L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos, 1997.
- BASTIDE Roger, *Sociologie et psychanalyse*, Paris, PUF-Quadrige, 1995.
- BAUDRY Patrick, *La place des morts, enjeux et rites*, Paris, Armand Colin, 1999.
- BERTIN Georges, *Développement local et intervention sociale*, ouvrage collectif dirigé par Georges Bertin, éd L'Harmattan, 2003.

- Un imaginaire de la pulsation, lecture de W Reich*, PU Laval, Québec, 2003.
- Les grandes images, lecture de CG Jung*, PU Laval, Québec, 2005 (avec Véronique Liard).
- BRETON André, *Manifestes du surréalisme*, Paris, Gallimard/Folio.
- CAILLOIS Roger, *Approches de l'imaginaire*, Paris, éd Gallimard, 1977.
- CASTORIADIS Cornélius, *L'Institution Imaginaire de la société*, Paris, le Seuil, 1975.
- CASTORIADIS Cornélius, *Le Monde morcelé, Les Carrefours du labyrinthe III*, Paris, le Seuil, 1990.
- CASTORIADIS Cornélius, *La montée de l'insignifiance, les Carrefours du labyrinthe IV*, Paris, le Seuil, 1996.
- DEBORD Guy, *La société du spectacle et Commentaires sur la société du spectacle*, Paris, Gallimard, 1993 réédité en Folio.
- DELEUZE Guy et Guattari Félix. *Qu'est-ce que la philosophie?* Paris, Minuit, 1991.
- DEVEREUX G. *Essai d'ethno-psychanalyse complémentariste*, Paris, Flammarion, 1972.
- DURAND Gilbert, *L'Imagination Symbolique*, Paris, PUF, 1968, rééd PUF, 1984.
- DURAND Gilbert, *Beaux Arts et Archétypes*, Paris, PUF, 1989.
- DURAND Gilbert *Les Structures Anthropologiques de l'Imaginaire*, Paris, Dunod, 1992, 11^{ème} édition.
- DURAND Gilbert. *Champs de l'Imaginaire*, Ellug, 1996.
- DURAND Gilbert, *L'Imaginaire, science et philosophie de l'image*, Paris, Hatier, 1994.
- DURAND Gilbert, *Introduction à la mythodologie*, Paris, Albin Michel, 1996.
- LAPASSADE Georges. *Les chevaux du diable, une dérive transversaliste*, Paris, Ed Universitaires. 1974.
- LAPLANTINE Georges, *Clefs pour l'anthropologie*, Paris, Seghers, 1987.
- LEVI-STRAUSS Claude. *Anthropologie structurale*, Paris, Plon, 1974.
- LEVY-BRUHL Lucien, *La mentalité primitive*, Retz, 1976.
- LOBROT Michel. *La pédagogie institutionnelle*, Paris, Gauthier-Villars, 1977.
- LOURAU René, *L'Etat inconscient*, Paris, Minuit, 1978.
- LOURAU René, *L'analyse institutionnelle*, Paris, Minuit, 1970.
- MAFFESOLI Michel, *La Connaissance ordinaire*, Méridiens, 1985.
- MAFFESOLI Michel. *Le Temps des tribus*, Paris, Méridiens-Klincksieck, 1988.
- MAFFESOLI Michel. *La contemplation du Monde*, Paris, Méridiens, 1994.
- MAFFESOLI Michel, *Eloge de la raison sensible*, Paris, Grasset, 1996,
- MAFFESOLI Michel, *La conquête du présent*, Paris, réed Desclée de Brouwer, 1999.
- MAFFESOLI Michel, *La violence totalitaire*, Paris, rééd. Desclée de Brouwer, 1999.
- MORIN Edgar. *Sociologie*, Fayard. 1974.
- MORIN Edgar, *Introduction à la pensée complexe*, Paris, ESF, 1990.
- TACUSSEL Patrick, *Imaginaire, champs et méthodes*. Paris, L'Harmattan, 1995.
- THOMAS Joël (dir), *Introduction aux méthodologies de l'Imaginaire*, Ellipses, 1998
- WUNENBURGER Jean-Jacques, *Philosophie des images*. Paris, P.U.F. / Thémis-philosophie. 1997.

WUNENBURGER Jean-Jacques, *Une utopie de la raison*, La Table Ronde, 2002.

Resumen

Preguntarse por una alternativa a las políticas educativas significa también preguntarse por nuestra relación con el desarrollo, entre la imposición de normas preestablecidas, la cual, por definición, desemboca sobre sistemas de control obsoletos desde su mismo nacimiento, y los procesos que acompañan a las mutaciones sociales y culturales, cuyos efectos sobre nuestra visión de esa sociedad a construir mediante la educación tanto de jóvenes como de adultos resultan fundamentales.

Todo ello solo puede realizarse tras un verdadero «culturánálisis» del proceso educativo al precio de un cuestionamiento de las implicaciones que este genera. En definitiva: pensar la formación como un sistema simbólico y, a un tiempo, como utopía, como oportunidad para abrir una brecha en el muro de lo real...

Palabras clave: Desarrollo – Utopía – Complejidad – Implicación – Imaginario – Simbólico

Abstract

Try to think alternatives in education problems consists of considering our position towards development. Between controlling according to norms and games of actors to accompany processes of everybody, to prepare future society, has to act some «culture analysis» and consider her own implication. Think education as a new way, an utopy.

Keywords: Development – Utopy – Complexity – Implication – Imaginary – Symbolic

Resumo

Pôr a questão de uma alternativa às políticas educativas significa também pôr a questão da nossa relação com o desenvolvimento, entre a imposição de normas pré-estabelecidas, a qual só pode desembocar em sistemas de controlo, obsoletos logo à nascença, e na tomada em consideração dos jogos de actores e dos processos que acompanham as mutações sociais e culturais, cujos efeitos são fundamentais na nossa visão dessa nova sociedade a construir e para a qual a educação deve preparar os jovens e os adultos.

Tudo isto só pode ser posto em prática mediante uma verdadeira «cultura-análise» do processo educativo e de um questionamento sobre as implicações da complexidade das situações encontradas sempre mutáveis. Isto é, trata-se de pensar a formação como um sistema simbólico e como oportunidade para abrir brechas na opacidade do real, como utopia...

Palavras-chave: Desenvolvimento – Utopia – Complexidade – Implicação – Imaginário – Simbólico