

Une école sur les ailes de l'utopie



L'utopie, pour rester en équilibre

Nicole Rohrbach, rédactrice en chef

Un parti-pris pour ce numéro spécial: l'utopie est une nécessité en éducation. Pour penser celle-ci, la repenser, pour sortir de fonctionnements hérités d'autres temps, pour se libérer de l'inefficace et parfois destructrice spirale du «toujours plus de la même chose».

«(...) l'utopie désigne ce que nous n'avons pas encore réalisé, mais qui correspond à des valeurs profondes. Par définition, l'éducation relève donc de l'utopie.» (p.9) Les valeurs profondes dont on parle ici sont celles de la tolérance et de la solidarité, de la culture de paix, de la démocratie; les valeurs qui construisent et défendent

les droits de l'Homme et donc de l'Enfant, futur citoyen d'une société toujours en devenir, pour lequel on veut une pédagogie émancipatrice, qui développe le regard critique et l'ouverture à l'Autre; les valeurs d'autonomie, de dialogue, d'échanges d'idées, de pouvoir donné à l'imagination, à la créativité – enseignante aussi! – pour un postulat d'éducabilité de tout être humain. Plus qu'une espérance, cette utopie est déjà en construction. Elle nous fait tenir debout sur le chemin.

Bonne lecture.

sommaire /

/ L'utopie pour (re)penser l'école

- 1 Quelle utopie pour penser l'éducation?
- 4 Les utopies: fabulations, cauchemars ou ferments d'avenir?
- 6 Utopie et éducation
- 9 Pour une utopie éducative sans dogmatisme – Éduquer à l'incertitude
- 12 À l'école des utopies

/ Quelles utopies pour aujourd'hui?

- 14 Gros plan sur un colloque – L'utopie, c'est le chemin
- 18 Un parfum d'utopie – Faire de l'écriture un bien partagé
- 20 Dans l'acte d'apprendre – Mettre en synergie théorie et pratique – Un enjeu d'avenir
- 22 Pédagogie et utopie: toujours!
- 26 De la pédagogie comme utopie
- 30 DIRE NOUS – Contre les peurs et les haines, nos causes communes
- 32 Éducation-Égalité-Émancipation – Nos utopies pour aujourd'hui – *Manifeste*

/ Œuvres et utopies

- 35 Questionner les doxas
- 38 Utopies, dogmes et cheminement...
- 41 Sociétés dystopiques: un miroir tendu à l'humanité?
- 43 Un monde scolaire bouleversé par la littérature
- 44 Quand le cinéma fait école
- 46 Didactiser la création: entre utopie et réalité

/ Et demain?

- 48 Construire demain: le *Design thinking* au service des établissements scolaires
- 50 L'établissement scolaire inspiré: une nouvelle forme d'organisation à l'école?
- 53 Imagine une école idéale!
- 57 Les tensions comme ouvertures vers l'avenir
- 60 L'affûtage des outils de l'apprentissage comme idéal pour l'école de demain
- 62 Le syndicalisme n'est pas une utopie, ce sont des convictions
- 63 Nous avons un rêve!
- 64 Bibliographie – Utopie et éducation

Quelle utopie pour penser l'éducation?

En 1516 se produit un événement qui va, sinon bouleverser le monde, du moins transformer durablement la façon de le percevoir et de le désirer. Un très respectable juriste, maître des requêtes du roi Henri VIII d'Angleterre, décide dans ses loisirs d'écrire un texte de fiction, et invente le mot utopie.

© Gianni Chiarighelli

.....
Anne-Marie Drouin

Un mot à l'allure de grec ancien et le tumulte de la pensée

Thomas More décrit une société idéale, débarrassée des défauts et injustices de son époque, en particulier des «*enclosures*». Les grandes étendues de terres, favorables à la vie communautaire, étaient parcellisées en unités plus petites entourées de haies ou de murs, réservées aux plus riches et aggravant la misère du peuple. Dans le sillage de son maître et ami Érasme, qui avait publié quelques années auparavant l'audacieux *Éloge de la Folie*, Thomas More écrit un texte critique et ludique en concevant une île imaginaire, qu'il nomme *Utopia*, nom à l'allure de grec ancien, formé sur «*topos*», «lieu» (que l'on retrouve en français dans «topographie», «topologie», etc.) et du préfixe privatif «*u*». Il peut se prononcer «ou-topia» et signifie «non-lieu», lieu de nulle part, lieu qui n'existe pas. Or, en 1518, dans une nouvelle édition, More fait dire à son île: «*Eutopia* à bon droit, c'est le nom qu'on me doit.» Prononcé «eu», le préfixe signifie «bon», ce qui souligne à quel point *Utopia* est à la fois désirable et impossible. Le latin *nusquam* (nulle part), qui avait d'abord été envisagé, n'aurait pas permis de jouer ainsi sur les mots.

Utopia est tout d'abord le nom de l'île, puis le titre simplifié du roman. De là naît un genre littéraire désignant les *utopies* écrites après celle de Thomas More, où se raconte la découverte d'un lieu parfaitement organisé, où la justice se conjugue avec l'efficacité, le travail avec le bonheur (l'utopie n'est ni un âge d'or ni un pays de Cocagne aux ressources généreuses), et où l'harmonie provient d'un effort dosé et consenti. L'idée d'une organisation parfaite qui pourrait changer le monde donne à l'utopie le statut d'un rêve positif et audacieux. Rêve qui peut rapidement prendre la tonalité négative de qui n'a pas le sens des réalités: qualifier d'utopique un projet, c'est en dénier vigoureusement le sérieux. Pourtant les défenseurs de l'utopie, dans la première moitié du XXe siècle, en soulignent les effets dynamisants, comme Karl Mannheim opposant l'idéologie, source d'immobilisme, à l'utopie, ouverte sur le changement et nécessaire à la vie d'une société, ou comme Ernst



© Artinda Zogay

Bloch développant l'idée d'un «optimisme militant» grâce aux qualités de «rêve vers l'avant» de l'utopie. Au lieu d'être un rêve inconsistant, l'utopie devient dans ces perspectives un travail sur le réel. Selon Raymond Ruyer, l'originalité de l'utopie se situe dans sa méthode de pensée grâce à laquelle on peut, sur le mode hypothétique, tester des constructions sociales imaginaires. Le «mode utopique de pensée», proche du mode de pensée scientifique dans sa phase préparatoire, est bien un regard sur le monde.

Le prix de la perfection

En deçà de toutes ces significations qui s'enchaînent ou s'opposent, l'utopie garde une unité, en ce que chacune d'entre elles est habitée par les autres. Prise comme rêve positif, l'utopie s'inspire des romans utopiques, et comme eux, elle contient en germe des risques de rigidité ou d'uniformisation des individus. Le rêve de perfection est plein de pièges, et peut aller jusqu'au totalitarisme. Les utopies esquivent les difficultés ou prétendent les résoudre grâce à leur prévoyance et leur organisation. Or les solutions qu'on y trouve reposent sur des principes pour le moins discutables. Par exemple, Thomas More voulant que les Utopiens soient des êtres

pacifiques, réserve la violence à des esclaves, prisonniers de guerre assez bien traités au demeurant, qui ont la charge de tuer les animaux pour la boucherie; quant à la guerre, elle est faite par des mercenaires dont la vie est sans valeur. La construction de la perfection repose sur une mise entre parenthèses des inconvénients collatéraux. Mais l'utopie est aussi ce qui permet de faire travailler l'imagination, de prendre conscience de la solidarité de tous les éléments d'une organisation sociale, et en particulier de l'importance de l'éducation, qui met en jeu le sens même que l'on veut donner à la vie. La fréquentation du concept d'utopie induit l'idée qu'il faut aimer nos rêves et en même temps s'en méfier. L'utopie traduit cette tension qui habite nos projets et nos actions.

La valeur de l'éducation est largement défendue dans les romans utopiques, mais rares sont ceux qui donnent des détails suffisants pour qu'on puisse les prendre pour modèles. Tout au plus, ces «mondes à l'envers», comme les désigne Ruyer, nous permettent de mieux saisir les points sur lesquels nous devons agir. Ils présentent comme facile ce qui, justement, dans la réalité, pose le plus de problèmes (paresse, désintérêt, limites intellectuelles, décalage entre les désirs individuels et l'harmonie de l'ensemble, notamment en matière de choix d'un métier, etc.). Plongés dans la réalité, il nous reste tout à inventer, avec les contraintes que nous ne pouvons pas esquiver.

Utopies éducatives

Si l'on suit Louis Marin, pour qui vouloir réaliser une utopie est un véritable contresens, l'idée d'une utopie éducative, comme d'une utopie politique, semble contradictoire dans son projet même. En fait, *utopie éducative* peut s'entendre en deux sens: ensemble de principes destinés, sinon à être réalisés, du moins destinés à infléchir fortement la réalité; ou expériences réelles, audacieuses et novatrices, mais ayant dû s'affronter aux obstacles et sans doute faire des concessions face à la résistance du réel. Dans les deux cas, la différence avec l'utopie comme roman est la même en ce qui concerne le rapport avec le réel.

«La malice que havons de Adam pour héritage s'est treuvée tousjours à Genève comme ailleurs... si qu'il ne fault chercher ronds et entiers plaidoieurs qui par cavillations ne prolongent les procez, sinon en utopie.»

Bonivard, patriote genevois (1493-1570)



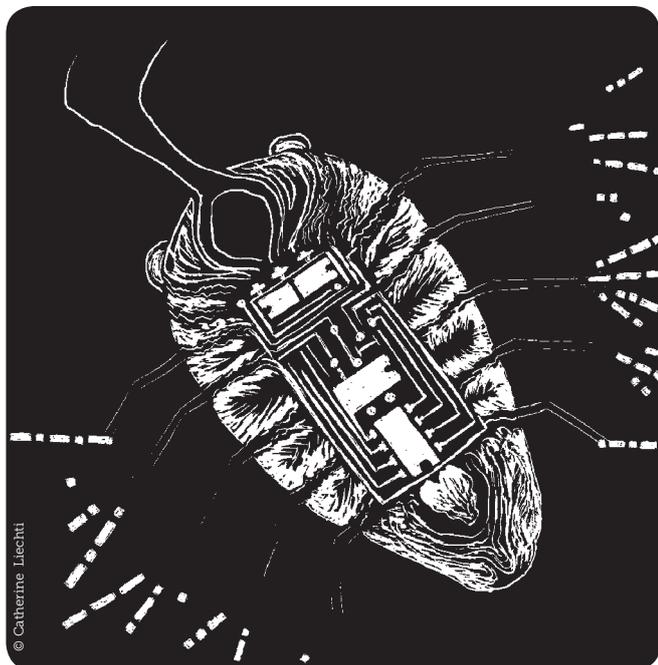
© Gianni Chiarighelli

L'Émile de Rousseau est parfois assimilé à une utopie éducative. Pourtant, ce très volumineux traité d'éducation n'est pas destiné à être mis en œuvre et Rousseau lui-même se défend de vouloir lui attribuer ce rôle. Pourtant, la façon dont il met en scène la relation entre le précepteur (le «gouverneur», dit-il, se projetant lui-même dans cette fonction) et son élève, fournit des expériences de pensée qui rappellent le mode utopique tout en correspondant à des situations possibles, épurées des détails encombrants et mettant à nu les problèmes éducatifs dans leur spécificité. D'où le fait qu'Émile n'est pas éduqué au milieu d'autres enfants, qu'il est orphelin et n'est pas l'objet de conflits entre les parents et le gouverneur, celui-ci faisant jouer au maximum ce que Rousseau appelle «éducation de la nature» et «éducation des choses». L'idée que l'enfant doit être préservé du vice plutôt qu'éduqué à la vertu, l'importance de l'éducation du corps, la méfiance à l'égard d'apprentissages trop précoces, le principe selon lequel l'enfant doit apprendre à travers ses propres erreurs, tout cela a été retenu par nombre d'éducateurs s'inspirant de Rousseau. *L'Émile* n'est pas une utopie, mais en tant que traité d'éducation, le procédé de l'ouvrage lui donne un statut d'utopie éducative, alors qu'en fait il est plutôt un texte qui donne à penser sur l'éducation y compris par les aspects qui ont été les moins suivis, comme l'apprentissage tardif de la lecture. La suite inachevée ajoutée par Rousseau (*Émile et Sophie ou Les Solitaires*) est comme un recul devant l'idée d'une éducation parfaite. On y voit la rupture du couple d'Émile et Sophie, avec des aventures mouvementées, qui tendent à montrer que l'essentiel est préservé: le courage d'Émile devant l'adversité, qu'il dit devoir à son gouverneur, mais qu'il a construit lui-même en étant l'auteur de sa propre éducation.

Un siècle avant Rousseau, Comenius (Jan Amos Komensky) avait non seulement rêvé d'une éducation universelle, mais il en avait réalisé quelques éléments. Le paradoxe de l'œuvre de Comenius tient à ce que son projet d'éducation, développé dans la *Grande didactique*, a des parentés avec les utopies: enseigner tout à tous, filles et garçons, avec des méthodes efficaces et sources de plaisir, éducation tout au long de la vie, éducation à la paix, volonté de faire de l'éducation un moyen de transformer les êtres... Il est en même temps rempli d'exemples de réalisations de techniques pédagogiques très concrètes: abécédaire illustré, apprentissage actif des langues par le théâtre, responsabilisation des plus grands aidant les plus jeunes dont ils sont les «tuteurs», ouverture de l'école sur la vie réelle dans les ateliers d'artisans, art de l'observation, vertu des voyages... La Guerre de Trente ans qui a traversé sa vie, avec les malheurs qui l'ont accompagné personnellement, semble avoir stimulé sa créativité et son «optimisme militant», comme l'aurait dit Bloch.

Qu'il s'agisse de Rousseau ou de Comenius, qu'il s'agisse de Summerhill, en Angleterre, où Neill associait la liberté d'apprendre à l'obligation du respect mutuel, qu'il s'agisse des Écoles de Hambourg, fondées sur un principe anarchiste d'égalité entre maîtres et élèves, au point que les maîtres devenaient des «maîtres camarades», qu'il s'agisse du lycée expérimental de Nantes, fondé sur la discussion pour laisser aux élèves la possibilité de choisir leurs enseignements tout en apprenant les règles de la démocratie, qu'il s'agisse de l'école des Roches d'Edmond Desmolin où les élèves de milieux privilégiés pouvaient développer le meilleur de leurs potentialités physiques et intellectuelles, il est remarquable que les ainsi nommées «utopies éducatives» ne sont pas revendiquées comme telles par leurs acteurs, qui pensent plutôt en termes d'éducation nouvelle,

Encore une utopie pour toi



La fonction du poète

(...) Le poète en des jours impies
Vient préparer des jours meilleurs.
Il est l'homme des utopies,
Les pieds ici, les yeux ailleurs.
C'est lui qui sur toutes les têtes,
En tout temps, pareil aux prophètes,
Dans sa main, où tout peut tenir,
Doit, qu'on l'insulte ou qu'on le loue,
Comme une torche qu'il secoue,
Faire flamboyer l'avenir! (...)

Les Rayons et les ombres.
Victor Hugo (1840)

d'expérience éducative, voire de réforme. Le qualificatif vient de l'extérieur, en tant que ces orientations pédagogiques se distinguent de la pédagogie ordinaire et semblent soit impossibles, soit éphémères, soit des cas isolés.

Conclusion: l'éducation habitée par l'utopie?

Sans doute faut-il faire le deuil de la perfection, mais non renoncer à la recherche du meilleur. L'éducation qui se veut autre qu'un dressage construit son projet en anticipant en pensée les effets possibles de ses choix, ce qui l'amène à travailler sur du virtuel, l'adulte qui s'élabore dans l'enfant. Toute éducation est nécessairement liée à une expérience de pensée, plus ou moins inventive, plus ou moins pertinente, mais qui relève du postulat qu'il est possible d'éduquer. Ce postulat fragile suppose un optimisme méthodique qui n'est pas sans parenté avec l'optimisme utopique, comme s'il y avait toujours une part d'utopie dans toute éducation. •

Références

- Bloch Ernst, *Le Principe espérance* (1959), Gallimard, 3 vol., 1976, 1982, 1991.
- Comenius, *La Grande Didactique* (1657). PUF, 1952.
- Drouin-Hans Anne-Marie, *Éducation et utopies*, Vrin, 2004.
- «L'Émile et Les Solitaires: quand l'éducation réussie passe par l'échec assumé» in A-M Drouin-Hans et al. (dir.) *L'Émile de Rousseau. Regards d'aujourd'hui*, Hermann, 2013, pp. 421-435.
- Mannheim Karl, *Idéologie et utopie* (1929), M. Rivière, 1956.
- Marin, Louis, *Utopiques. Jeux d'espaces*, Minuit, 1973.
- More Thomas, *L'Utopie* (1516), GF, 1987.
- Neill Alexander Sutherland, *Libres enfants de Summerhill* (1960), Maspero, 1970.
- Rousseau Jean-Jacques, *Émile, ou de l'éducation* (1762), suivi de *Émile et Sophie ou Les Solitaires*, in *Œuvres complètes*, t. IV, Gallimard, 1969 (Pléiade).
- Ruyer Raymond, *L'Utopie et les utopies*, PUF, 1950.

Les utopies: fabulations, ou ferments d'avenir?

Florence Quinche

L'utopie repense la vie sociale et imagine de nouvelles formes du vivre ensemble. L'utopie touche autant aux textes philosophiques, politiques qu'à la satire. L'écriture même d'utopies présuppose l'idée d'un monde possiblement autre, d'alternatives à notre monde actuel. Le déplacement du lieu de l'utopie ressemble au déplacement linguistique du conditionnel, «il se pourrait que». On imagine le bien-vivre des hommes, mais toujours avec un déplacement, dans un ailleurs ou un temps futur. L'utopie, c'est repenser un paradis terrestre, mais dans un monde proche du nôtre, sur une terre semblable à la nôtre (et pas dans l'au-delà).

Cette idée d'une autre factualité peut déjà porter en elle les germes du changement. Elle le rend imaginable, en l'énonçant comme un possible. En ce sens les textes et imaginaires utopiques apportent une vision potentiellement subversive. Ils disent que notre monde n'est pas nécessairement le meilleur, qu'il pourrait être autre, et que peut-être cela ne tient qu'à nous. L'utopie, dans sa fonction critique, nous dit aussi en retour notre responsabilité pour l'ordre existant.

Un point commun des utopies est sans doute leur champ de valeurs, tournées vers un bonheur du plus grand nombre, elles visent pour la plupart l'harmonie sociale. Ces objectifs se dressent face aux constats de faillite des sociétés de leur temps: gangrénées par la misère, l'injustice, l'exploitation ou la violence. Les valeurs convoquées pour rétablir cette harmonie sont nombreuses: justice, équité, égalité, prospérité, bien-être physique et moral. Mais quels sont les moyens proposés pour y parvenir? Gestion, organisation du travail, rationalisation du temps et de l'espace (on songe aux architectures utopistes, où rien n'est laissé au hasard par l'architecte-démiurge), collectivisme, partage des ressources, mais aussi souvent: autarcie et uniformisation des formes de vie. Le principe des utopies des Lumières et du XIXe siècle est celui du modèle où le temps n'a souvent pas de prise. Les sociétés sont imaginées déjà constituées, déjà à leur apogée. Sans que les processus de constitution, de développement soient eux-mêmes pensés. Car ce que ces modèles visent à empêcher, c'est précisément l'imprévu de l'histoire, l'incertitude des événements. C'est ce que Marx reprochera aux socialistes dits «utopiques»: ils ne

se donnaient pas réellement les moyens de réaliser ces changements dans l'histoire.

Les risques des pensées utopiques, lorsqu'elles tendent à s'incarner, c'est la subordination de la liberté à l'ordre, la réduction des valeurs à des aspects purement matériels. Au nom de la lutte contre la misère, s'effacent les valeurs d'autonomie, de connaissance, de pluralisme et d'ouverture. En effet, les utopies, souvent présentées sous forme d'îles ou de cités protégées de murs et de remparts, se ferment aux influences extérieures: pas de passé, de pluralisme ni de circulation des idées ou des personnes. Le monde utopique est clos, puisque déjà arrivé au sommet de la perfection, toute influence extérieure pourrait bouleverser cet ordre. Autarcie et autosuffisance renferment ces populations sur une vision du monde où l'harmonie devient la valeur centrale, au détriment de l'ouverture. On n'est pas loin des mouvements sectaires et totalitaires.

Un autre élément problématique dans la pensée utopique: on ne démontre pas explicitement, on n'argumente pas non plus, la démonstration se produit par la narration, la description d'un univers autre, qui fonctionne comme un modèle. Mais comment passer du monde sans contraintes de l'imaginaire à celui des réalités sans nécessairement devenir idéologue, violent ou totalitaire? Car on passe ainsi d'un monde d'images harmonieuses, de tableaux, souvent décrits par un narrateur omniscient, à un monde de discours pluriels, polyphonie où les sens multiples apparaissent, mais surtout où la perspective éclate. Il n'y a plus un seul point de vue, une seule cité, un seul désir, mais de multiples aspirations et volontés.

Le procédé même qui consiste à ce qu'un individu rédige une utopie, fondée sur son imaginaire solitaire, est déjà un risque. En effet, le procédé n'est lui-même pas un processus idéal pour la constitution d'une société, et il a bien peu de chances d'être accepté par d'autres. Mais cela ne lui ôte bien sûr pas tout intérêt, car ce genre de texte peut devenir matière à de vives discussions, on pense par exemple à l'immense retentissement en son temps du *Contrat social* de Rousseau.

La plupart des idées novatrices, qui nous semblent aujourd'hui évidentes, sont d'ailleurs bien issues d'utopies philosophiques (Bréman, 2014), souvent jugées irréalistes en leur temps: l'abolition de l'esclavage (Montes-

cauchemars

© Gianni Ghiringhelli

Les risques des pensées utopiques, lorsqu'elles tendent à s'incarner, c'est la subordination de la liberté à l'ordre, la réduction des valeurs à des aspects purement matériels.

quieu, Rousseau), les crèches (Fourier), le crédit populaire (Proudhon), les coopératives (Owen), etc. Comment passe-t-on d'un texte utopique à un programme politique destiné à réformer la société? Le texte passe de l'utopique au programmatique, quand sa visée n'est plus simplement critique ou satirique, mais qu'on y trouve *les indices* de la mise en pratique et des moyens réalistes pour son application. En quelque sorte, le texte programmatique fait des concessions à la visée utopique, l'adapte au réel pour le rendre réalisable. Tout comme Marx et Engels dans leur *Critique de l'éducation et de l'enseignement*, ne proposent pas l'abolition complète du travail des enfants, mais des aménagements, visant à *réduire* le temps de travail (Marx, Engels, p. 178). L'utopie se matérialise dans une réflexion sur la nécessité d'un droit de l'enfant qui le protégerait autant des abus du système capitaliste que de l'exploitation familiale. On passe ainsi de la pensée philosophique à une réflexion juridique et politique.

Les réformes pédagogiques, un mouvement utopique?

Les utopies scolaires sont nécessairement limitées, au sens où elles ne concernent qu'un moment de la vie, l'enfance et l'adolescence. Mais ce moment est une étape charnière dans la construction de la personne. Il est par ailleurs plus facile d'imposer une utopie à un public captif et mineur. Comment éviter que le monde scolaire ne devienne un univers totalitaire, où s'imposent uniquement les visions des adultes, sans égard pour ceux qu'elles concernent? Le lieu où les possibles se rétrécissent et se ferment? Comment éviter les dé-

rites qui visent à oublier que la personne est au centre des objectifs de l'école, et non le système lui-même? Si les utopies des XVIII^e et XIX^e siècles se centraient essentiellement sur la lutte contre la pauvreté, aujourd'hui de nouveaux domaines apparaissent: participation citoyenne à l'information, partage des connaissances et des créations, développement des sciences citoyennes. Mais surtout, l'intégration des idées de participation et de dialogue dans l'école n'est plus une utopie, depuis plus d'un siècle les pédagogies actives et de nombreux mouvements pédagogiques ont prôné et testé ces changements dans l'enseignement.

C'est à nous, éducateurs, éducatrices, enseignant-e-s de privilégier dans ces utopies celles qui visent le développement et l'émancipation de l'enfant ou avec les termes de Dewey: «Que signifie la démocratie, si ce n'est que l'individu doit avoir son mot à dire dans la détermination des conditions et des buts de son propre travail?» Mais c'est aussi à nous de refuser celles qui ne sont pas porteuses de valeurs acceptables, que ce soit dans leurs objectifs ou dans les moyens mis en œuvre. Utopie qui s'incarne dans chaque journée de cours, d'ateliers.

Des germes

Les utopies nous disent que d'autres mondes sont possibles. En cela elles portent les germes du changement. Les penseurs de l'éducation imaginent un futur, dont l'enfant sera porteur et créateur. En ce sens, éduquer relève toujours déjà d'un pari sur l'avenir, d'une prospective sur les mondes possibles et souhaitables. Cette volonté de «formation» de l'avenir peut s'avérer émancipatrice: mais à condition qu'elle ouvre réellement les possibles des jeunes, leur donne les capacités de développer leur propre pensée et leurs propres modes d'action et de construction sociale.

Références

Bréman, Nathalie (2014), «Socialistes utopiques, les mal-nommés», *Cahiers d'histoire, Revue d'histoire critique*, vol. 124, p. 13-24
Dewey, John, *Démocratie et éducation*, Paris, Armand Colin, 1975
Jean, Georges (1994), *Voyages en utopie*, Paris, Gallimard
Marx & Engels, *Critique de l'éducation et de l'enseignement*, Maspero, petite collection, 1976

Utopie et éducation

Résumé du chapitre «Utopie et éducation». In Quaderni, n°40 (2000). *La fabrique de l'utopie*, pp. 125-143. Consultable ainsi que la bibliographie pertinente pour le présent texte ici sur Persée, www.persee.fr/doc/quad

Jacques Baillé, Professeur émérite, Laboratoire des Sciences de l'Éducation, Université Grenoble Alpes

En quelques lignes, nous allons reprendre un article rédigé il y a dix-sept ans, à l'orée du nouveau millénaire. Cet article évoquait les relations entre utopie et éducation en combinant trois méthodes: une recension de thèmes éducatifs qui apparaissent dans le texte des utopies; un relevé de références implicites à l'utopie dans les discours éducatifs; enfin, une transposition des démarches précédentes dans ce temps-ci (*Dieser Zeit*, E. Bloch) pour estimer l'évolution scientifique et technique actuelle à l'aune de la perfection an-historique de l'utopie.

Évoquer la place et le rôle de l'éducation dans l'utopie ou celle de l'utopie dans l'éducation implique de les distinguer sous l'aspect du temps. Le plus souvent, l'utopie dessine le tableau d'une perfection déjà établie et l'éducation concourt à la pérennité d'un système social strictement délimité, distillant bonheur, justice et paix. Le détail pédagogique reste négligé et l'institution éducative, par ses règles et ses obligations morales, assume une fonction d'ajustement précis (donc heureux) des aptitudes individuelles au fonctionnement de la société.

À l'opposé, quand l'éducation, inscrite dans les temporalités politiques et sociales de l'histoire réelle, déploie ses pédagogies compensatrices des déficiences d'origine, elle est alors jugée utopique, c'est-à-dire illusoire, chimérique ou trompeuse. Le recours à l'adjectif utopique déprécie alors l'agir éducatif en l'affligeant d'une carence rationnelle ou scientifique. Cela ne va pas sans rappeler la critique portée, en leur temps, par Marx et Engels à l'encontre d'un certain socialisme baptisé utopique.

Du visible...

Utopie (Th. More) naît d'une décision radicale: la transformation d'une presqu'île en île. Comme en Atlantide (*Timée*, *Critias*), la côte figure la frontière d'un lieu isolé, impossible à situer sur la carte. Le plus pointilleux des lecteurs-explorateurs n'en dépiste que le contour et l'implantation de bâtiments géométriques. L'ordonnance urbaine appelle célébrations, défilés et jeux qui, se succédant dans les temples, les avenues, les places et les parcs, laissent à un moindre souci les questions d'ordre privé. Ainsi que d'autres, le projet de Ledoux pour la Chaux illustre cette conjugaison de la raison géométrique et des pratiques cérémonielles destinée à

(...) quand l'éducation, inscrite dans les temporalités politiques et sociales de l'histoire réelle, déploie ses pédagogies compensatrices des déficiences d'origine, elle est alors jugée utopique, c'est-à-dire illusoire, chimérique ou trompeuse.

tenir les populations à l'écart de ce qu'appelle le repli sur soi, autrement dit, la convoitise et la cupidité.

La publicité des activités qui, en utopie, accorde l'idée de progrès avec celle d'équanimité au plus loin du secret et de son escorte conspirationniste, met directement à contribution l'architecture. Si l'on s'en tient à ses seuls aspects extérieurs, la variété architecturale s'étend de Thélème dépourvue de mur d'enceinte, avec ses fenêtres et ses prairies où les pensionnaires, filles et garçons déjà éduqués, s'ébattent en toute liberté, jusqu'aux six rangs étagés de murailles habillées de palais à colonnes, qui ceinturent la Cité du Soleil de Campanella. Toutefois, en utopie, c'est par son académisme (ordre familial, identifiable et répétitif) que l'architecture affiche sa contribution au formatage des esprits. Dans le droit fil des utopies, les constructions scolaires de l'âge moderne (du XIXe siècle) condensent ces mêmes attributs: l'école devient un îlot isolé, protégé des bruits et rumeurs de la cité, où l'hygiénisme (aération, lumière) se marie à une maximisation de la surveillance panoptique magistrale.

En utopie, la paix et le bonheur exigent le renoncement au secret et à l'intimité. Pour Fourier, alors que l'hédonisme le plus débridé reste public (cf. *Le Nouveau monde amoureux*), la vie du phalanstère n'en demeure pas moins gouvernée par l'harmonie calculable de l'organisation collective (les phalanges, les séries). Chez Cabet, la publicité (au sens du XVIIIe siècle) des conduites promeut une stéréotypie que renforcent une dictature du détail et une attention obsessionnelle à la standardisation qui aboutira à la militarisation des dernières Icaries.

/ L'utopie pour (re)penser l'école

Enfin, en raison de sa dualité allégorique et fonctionnelle, l'image joue un rôle éducatif majeur en utopie, à l'exemple de la Cité du Soleil. Comme les murs surchargés de cartes, de règles et de formules de nos anciennes classes, les murs de la cité affichent tous les savoirs: mathématiques, cosmographie, rhétorique, physique, etc., en sorte que la promenade raffermisse, par la répétition visuelle, une éducation enfantine très tôt polyglotte et polytechnique.

Un tel souci de visibilité et de son entretien s'ordonne selon un totalisme éducatif communautaire quasi religieux. Le poids conféré au visible pour éloigner, tant la concupiscence par le contrôle public de l'envie, que l'ignorance par l'exposition continue aux savoirs, ne procède d'aucune délibération populaire. En utopie, l'ordre moral dépend souvent de hiérarques si soucieux de leur aura qu'ils vont parfois jusqu'à prendre pour patronymes des noms de vertus; quant au savoir, il peut être organisé et contrôlé par un «pouvoir-savant-absolu», tel celui de la Maison de Salomon (F. Bacon).

... au non visible

Ce n'est pas le moindre intérêt des textes d'utopie que de stimuler une méditation sur les régimes politiques et les pouvoirs établis. La démarche exige la mise au jour de l'implicite et la comparaison de la valeur téléologique des systèmes d'éducation en utopie et dans le monde réel. Le curseur se déplace d'un système d'éducation raidi par une distribution ordonnée de titres en utopie, jusqu'à un système dont la visée se confronte à des intérêts divergents dans le monde réel.

Un regard objectif sur l'éducation en utopie devrait décoller des yeux qui s'émerveillent dans la contemplation d'une perfection installée. En effet, ses architectoniques technicisées et pacifiées secrètent l'homogène, l'uniforme, bref le semblable. Dès lors, comment déduire de cette monotonie répétitive quelque chose de positif, c'est-à-dire de dynamique, à propos de la perfectibilité humaine? Si cela s'avère impossible, l'utopie n'endosse-t-elle pas la défaite de l'émancipation face à la stricte reproduction, cet avatar scolaire du conservatisme?

Ces questions ne vont pas sans interroger également la terminologie. L'article de 2000 signalait déjà la vanité d'une opposition entre utopie et contre-utopie. Hors tout respect pointilleux de l'étymologie, le mot utopie n'a pas plus besoin d'un adjectif que d'une autre appellation (dystopie) pour signifier la noirceur d'un monde stable assigné au bonheur. C'est dans cette assignation même que l'horreur est à l'œuvre qui incite à la mimésis, à la surveillance constante, aux réquisitions politico-religieuses, à l'exposition et au contrôle des affects. Si cela ne suffit pas, on peut toujours pimenter le récit avec les sarcasmes de Swift, les difformités cognitives de Laputa ou les uglossies impraticables des sages (chevaux) Houyhnhnms.

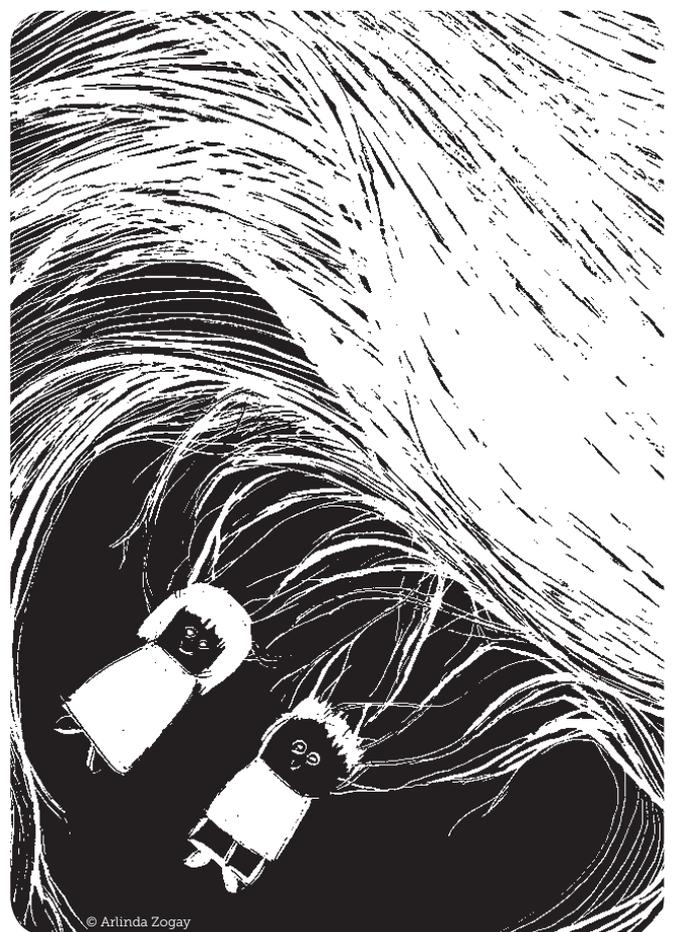
À cet aspect négatif s'oppose l'humanisme radical qui relie Bacon et Condorcet à Platon. Les trois ont en commun de partir d'une utopie posée comme une hypothèse rationnelle dont la plausibilité est impliquée dans l'établissement de la République (Platon), d'un institut scientifique (Bacon), d'un système d'enseignement (Condorcet). Il s'agit, en ces cas, d'ouvrir l'histoire comme *poiesis*. À partir de la *Nouvelle Atlantide* (Ba-

«Les Utopiens n'oublient jamais cette règle pratique: fuir la volupté qui empêche de jouir d'une volupté plus grande, ou qui est suivie de quelque douleur.»

L'Utopie - Thomas More (1516. Traduction française par Victor Stouvenel, 1842)

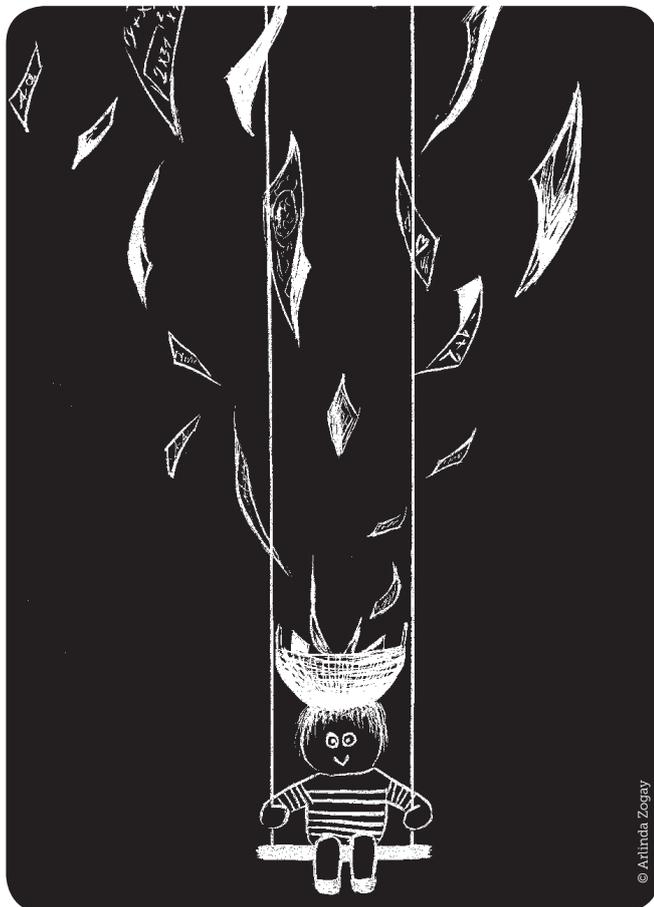
con), de son prolongement par les *Fragments* (Condorcet), se déploie un processus en acte, téléonomique en ce qu'il détermine, en et par lui-même, son propre progrès ou sa propre réformation. Mais que le contrôle de cette élaboration autosuffisante relève des seules prérogatives d'un corps supérieur, d'une caste indépendante des pouvoirs politiques, pose un problème que notre actualité identifie comme celui des experts.

Dans ce bref commentaire, nous avons repris l'une des raisons qui rapprochent l'organisation scolaire traditionnelle de l'utopie tout en éloignant de celle-ci les pédagogies libertaires. En dehors de *New from Nowhere* de Morris avec son éducation permissive, il n'existe pas d'utopie libertaire. C'est que l'utopie n'aime pas le désordre. À Iasnaïa Polinia (Tolstoï) à Hambourg ou près de Londres (Summerhill), ces pédagogies su-



«Nous commençons à prendre conscience que la subjectivité est en fait un élément indispensable. Après la subjectivité vient la vérification. Einstein n'a pas utilisé, pour autant que je sache, de règle à calculer pour fonder la théorie de la relativité. Il en a d'abord eu l'intuition, puis il l'a vérifiée. C'est pour cette raison que les utopies sont indispensables à l'évolution humaine. Quand on me traite d'utopiste, je le prends comme un compliment. Cela confirme que je suis encore bien vivant.»

Graines de possibles, regards croisés sur l'écologie – Pierre Rabhi et Nicolas Hulot (2006)



bordonnaient le bonheur à l'exercice de la plus grande liberté possible: *Mut zum chaos!* Or, en utopie, le chaos comme l'oisiveté sont proscrits.

Technologisation

Si la technique se présente comme l'ensemble des dispositifs, outils et instruments de l'efficacité, elle occupe une place éminente en utopie, en tout premier lieu pour le contrôle des comportements. À ce propos, il faut rappeler que l'on doit une des rares utopies encore vivantes (*Los Horcones*) à l'auteur de *Walden Two*, Skinner. Il y aurait beaucoup à dire sur les critiques portées à l'encontre de l'auteur de *La Révolution scientifique de l'enseignement*, au promoteur d'un enseignement programmé, assujettissant (comme nos bons pédagogues rousseauistes) le *learning* au *training* et, surtout, s'ouvrant à un possible contrôle expérimental de l'apprentissage. Mais, l'époque des applications behavioristes à l'enseignement, du moins les explicites, paraît révolue.

La maîtrise technique fut souvent convoquée pour vanter la supériorité de la société d'utopie, la technique incluant les modes de production, artisanaux ou industriels ainsi que les institutions et les méthodes de gouvernement. Aujourd'hui, alors que l'on n'écrit plus d'utopie, l'excitation à propos du numérique, du transhumanisme, de l'algorithmique, des sciences neurocognitives, se veut annonciatrice d'une nouvelle ère peuplée de nouveaux humains «augmentés». L'utopie oblige à regarder en arrière pour reconnaître en ces humains en quête de surpuissance et d'éternité les personnages de l'Âge d'or, ces oligarques divins de l'Atlantide, ces religieux de l'âge de l'Esprit (Jean de Flore), ces *Samourais* qui dirigent la cité de *Modern Utopia* (Wells), en résumé, ce type de religieux indifférents aux richesses et aux plaisirs terrestres.

Autre problème aussi ancien que crucial, le heurt entre Babel et l'élan bâtisseur des fondateurs de la cité éduquée d'utopie ou du monde réel. Le progrès technique s'accorde depuis longtemps aux efforts pour élaborer une langue universelle (simple et rationnelle). Avec la numérisation, dans la suite de la *mathesis universalis* (Descartes, Leibniz) et de la logique de Boole, le projet paraît reprendre vie. Dans cet effort pour générer un nouveau rationalisme, on retrouve Bacon (à la suite de Wilkins), Condorcet et, toujours pour garder la bonne distance, Swift.

Enfin, dans l'utopie où le hasard, l'accident, l'évènement fortuit sont bannis, l'éducation s'apparente à un puzzle où chaque pièce occupe sa place, celle-là seule qui lui est assignée. Ainsi par la combinaison rationnelle de l'action pédagogique et de capacités détectées, chacun trouve sa juste position dans la cité. Il n'est pas étonnant qu'ainsi préparée à l'école, la relation communautaire en utopie relève d'un type plutôt monodologique qu'intersubjectif. Mais cela ne concerne-t-il que la société d'utopie? Dans «ce temps-ci», la prétendue horizontalité de la communication ne peut-elle se penser comme l'après-coup d'une perfection monodologique déjà réalisée?

Pour une utopie éducative sans dogmatisme

Éduquer à l'incertitude

Entretien avec Daniel Favre, Université de Montpellier

Etienne Vellas

Pour vous l'utopie fait-elle partie de l'éducation?

Daniel Favre: Si nous arrivons à nous représenter chaque jeune, élève ou non, comme un sujet ou une personne en devenir, alors éduquer revient à accompagner autrui vers un horizon non déterminé ni prévisible. L'utopie ne signifie pas que c'est impossible, l'utopie désigne ce que nous n'avons pas encore réalisé, mais qui correspond à des valeurs profondes. Par définition, l'éducation relève donc de l'utopie.

Pensez-vous que l'éducateur puisse éduquer au non-dogmatisme, sans utopie?

Les valeurs qui nous poussent à adopter telles ou telles utopies me paraissent indispensables, car sans elles oserions-nous sortir de la norme, du connu, des habitudes? L'éducation à la pensée complexe et non dogmatique se présente aujourd'hui comme une utopie, mais, en même temps, ne devient-elle pas une nécessité pour que chacun passant par l'école puisse, en tant que parent ou enseignant, mieux s'autoréguler et du coup transmettre cette aptitude aux jeunes?

Ce n'est pas le cas de la pensée dogmatique, qui a une visée conservatrice et fait demeurer dans le registre de l'implicite, de la certitude, des généralisations abusives et de la projection de nos ressentis sur le monde extérieur et sur les autres. Apprendre à sentir ce que l'on pense, avoir des feedbacks sur sa propre activité de penser, semble le passage obligé pour pouvoir s'autoréguler et devenir un adulte et un citoyen plus responsable. Les démocraties de cette planète, seuls systèmes politiques capables de s'autodétruire (voir le résultat de certains référendums), doivent donc gagner le pari de l'éducation!

Utopie et incertitude peuvent-elles, doivent-elles se conjuguer dans un projet éducatif?

Le pari de l'éducation repose sur la possibilité, que la plupart des éducateurs aimerait voir se réaliser, que les jeunes à qui on fait la proposition de devenir des sujets aptes à déterminer en partie leur vie, vont faire le choix de l'accepter. Cela implique que la motivation qui

Les démocraties de cette planète, seuls systèmes politiques capables de s'autodétruire (voir le résultat de certains référendums), doivent donc gagner le pari de l'éducation!

nous pousse à grandir, à nous réaliser, soit plus puissante ou mieux écoutée par le jeune que la motivation d'addiction qui nous enferme dans les conduites répétitives. Cette liberté de pouvoir refuser de grandir, sans laquelle nous ne serions pas des sujets, crée donc une situation où il est impossible de prédire le résultat d'une éducation (à l'inverse d'un conditionnement). L'utopie de souhaiter l'avènement d'un sujet se combine donc avec l'incertitude quant au résultat. Une éducation utopiste, dans le sens qu'elle n'a pas encore été testée à grande échelle, qui serait une éducation à l'incertitude, donnerait ainsi les moyens aux jeunes de pouvoir mieux résister aux emprises et aux séductions de l'addiction aux certitudes.

Que faire, face à cette habitude scolaire (de la formation d'enseignants à l'éducation des enfants) de tout axer sur la résolution de problèmes?

Pour moi, il y a pire que cette habitude scolaire, pas toujours si présente dans les classes françaises: ce serait que l'enseignement ne soit que des réponses, comme dit Philippe Meirieu, à des absences de questions de la part des élèves. Mais votre question a l'intérêt, selon moi, de soulever une difficulté souvent à l'origine des démotivations des élèves quand on utilise la «pédagogie par résolution de problèmes». C'est celui du temps de dévolution. La dévolution du problème, comme l'a



expliqué Guy Brousseau, c'est le temps qu'il faut pour que le problème posé par le professeur devienne le problème «personnel» de l'élève. Quand cela devient le cas, les élèves se retrouvent naturellement motivés (motivation intrinsèque ou d'innovation comme nous l'avons appelée) pour le résoudre. L'habitude à abandonner serait plus dans ce cas de cesser de considérer les élèves comme des objets passifs. Des «vases à remplir» pour paraphraser Aristophane, idéalement motivés pour résoudre les problèmes posés en mathématiques le mardi de 8 à 9 heures, puis ceux d'anglais de 9 à 10, et ensuite en géographie. Voir en eux des sujets en devenir, c'est au contraire renoncer à avoir du contrôle sur cet aspect des apprentissages, en sachant que c'est à nous d'éveiller la motivation d'innovation, «d'allumer un feu» comme le disait donc Aristophane il y a 2300 ans. Mais décider d'apprendre et de grandir appartient aux jeunes. On ne peut pas tirer sur une laitue pour la faire pousser!!

Comment travailler à lâcher notre propre dogmatisme? Notre addiction aux certitudes?

On ne peut pas le faire tant que nous n'avons pas clairement perçu les limites de notre fonctionnement dogmatique, tant que nous ne sommes pas «dégoûtés» par les impasses dans lesquelles il nous conduit personnellement et collectivement. Tant que nous sommes persuadés que ce sont les autres qui sont dogmatiques, et pas nous, et que notre façon de penser est encore la meilleure. Alors, comme pour les élèves, «comment fonctionner de manière moins dogmatique» n'est pas devenu un problème à résoudre pour nous. Et de fait,

nous sommes peu motivés pour changer sur ce plan-là et continuons à chérir les certitudes dont, comme un alcoolique le fait avec l'alcool, nous ne pouvons nous passer.

Pour commencer, il faut donc que le plaisir d'avoir raison devienne moins impérieux en nous et qu'il relève seulement de la motivation de sécurisation, et non de la motivation d'addiction. De cette façon, nous allons pouvoir accepter la transformation de nos représentations du réel, et la meilleure prise, le pouvoir nouveau que cela donne sur notre vie, nous donnera l'accès au plaisir de la motivation d'innovation. C'est cette éducation aux postures cognitives de la science, associant plus que séparant cognition et émotion, que je propose dans deux livres: *L'addiction aux certitudes*, en 2013, et *L'éducation à l'incertitude*, en 2016.

Où regarder, que dire, que faire avec les enfants pour donner de la valeur à l'incertitude en éducation?

On peut d'abord, et c'est le plus simple, leur donner l'exemple dès le plus âge d'un adulte plausible (ni tout-puissant ni impuissant) qui a développé une sécurité de base personnelle. Non pas dans la stabilité de ses représentations, mais dans sa capacité à les faire évoluer tout au long de sa vie en se réjouissant de ses erreurs, qui en tant qu'informations lui ont permis d'apprendre et de grandir. Le modèle opposé serait celui d'un adulte accroché à ses certitudes, donc vulnérable comme un jeune enfant qui, ne voulant pas lâcher ses appuis, ne peut maîtriser la marche et la course. Le risque serait de

transmettre à l'enfant la peur non consciente du mouvement. Il s'agirait de montrer et d'illustrer que nous pouvons nous sentir en sécurité quand rien ne bouge, mais qu'il existe une sécurité encore plus grande qui est celle de pouvoir marcher et courir, car dans cette métaphore physique, on sait bien qu'une personne qui marche ou qui court est plus difficile à déstabiliser que celle qui se tient debout immobile.

Sur quoi un enseignant peut-il «veiller» pour commencer à chasser son propre dogmatisme dans sa manière d'exercer son métier?

En premier: se traiter et traiter le dogmatisme dont on prend conscience avec bienveillance en adoptant un postulat de cohérence: si je fonctionne de manière dogmatique par moment, c'est forcément que je dois avoir des «bonnes raisons». Je ne tenterai donc pas de «chasser» mon dogmatisme, car cela reviendrait à installer une guerre entre moi et moi, mais je porterai mon attention à bien «sentir ce que je pense». Et grâce à ce ressenti particulier, sentir quand ma pensée se ferme et se dogmatise et distinguer ces moments de ceux où ma pensée s'ouvre et accepte finalement la déstabilisation cognitive. Dans ce cas, on peut alors choisir d'utiliser le fonctionnement dogmatique à bon escient: en cas d'urgence ou de danger immédiat, pour faire de la poésie, de l'humour... Et si on a encore utilisé le dogmatisme pour avoir raison sur les autres, bien s'en rendre compte va nous donner l'occasion d'en rigoler. Nous flageller ne nous fera pas grandir plus vite, mais prendre conscience qu'avoir raison peut quelquefois rimer avec «prison» peut y contribuer!

Quels changements à opérer dans l'institution-école elle-même, pour autoriser enseignants, enfants, familles à accepter le développement d'une pensée complexe à l'école?

Je vais écarter tout d'abord la tentation qui serait d'enseigner une matière supplémentaire qui serait la pensée complexe. La pensée complexe et la pensée non dogmatique vont ensemble:

1. expliciter, faire des distinctions;
2. tout en prenant du recul et utilisant les «peut-être, il me semble», le mode conditionnel ou le questionnement;
3. préférer aux généralisations abusives la recherche critique du contre-exemple et réaliser que c'est la prise de conscience des erreurs qui permet d'avancer comme c'est le cas en science;
4. et enfin accepter d'être à l'origine de nos ressentis en cessant de les projeter sur le monde extérieur, de constater que nos désirs et nos peurs en fonction de nos trois systèmes de motivation peuvent modifier nos pensées et nos perceptions. Tout cela nous met davantage en prise avec le réel, nous donne une meilleure prise sur lui et sur nous.

Le réel se révèle alors comme nécessairement complexe et les trois principes que donne Edgar Morin pour se «brancher» sur lui, s'appliquent complètement:

1. le principe dialogique quand on réalise que fonction-

(...) choisir d'utiliser le fonctionnement dogmatique à bon escient: en cas d'urgence ou de danger immédiat, pour faire de la poésie, de l'humour...

nements dogmatique et non dogmatique sont antagonistes, mais aussi complémentaires et indissociables pour penser;

2. le principe récursif devient à son tour visible et évident quand on comprend combien les ressentis modifient les aspects cognitifs de la pensée... et réciproquement;

3. quant au principe hologrammatique, il nous montre que généralement les effets de notre pensée, quand elle s'ajuste mieux au réel, éclairent notre compréhension du tout. Et inversement, un moindre ajustement peut conduire à des modes de pensée simplifiés et dogmatiques, qu'on peut qualifier de «totalitaires».

Pour que cela paraisse moins compliqué, un entraînement dès le plus jeune âge à la pensée complexe et non dogmatique me semble nécessaire. Les «cafés philo» marchent très bien dès les classes enfantines ou maternelles. La difficulté est plus grande avec les adultes et les habitudes prises en fonctionnement dogmatique et simplificateur.

Comment alors changer collectivement, comment faire le deuil du plaisir d'avoir raison contre les autres, comment accompagner ce changement de paradigme éducatif intégrant la pensée complexe et non dogmatique? Je crois que nous avons une partie de la réponse en chacun de nous et que cela dépend de nous. Pour devenir encore plus des sujets libres et responsables, c'est la réponse – si elle est négative – à la question «notre école nous convient-elle ou pas?» qui permettra progressivement à l'institution scolaire de modifier sa visée éducative. De mon point de vue, cela a commencé!

Pour aller plus loin

Favre, D. (2007, 2013). *Transformer la violence des élèves: Cerveau, Motivations et Apprentissage*. Dunod. Paris.

Favre, D. (2013). *L'addiction aux certitudes – ce qu'elle nous coûte et comment en sortir*. Éd. Yves Michel.

Favre D. (2015, seconde édition). *Cessons de démotiver les élèves, 19 clés pour favoriser l'apprentissage*. Éd. Dunod.

Favre, D. (2016). *L'éducation à l'incertitude – Enseignants, élèves: comment sortir du piège du dogmatisme*. Éd. Dunod.

À l'école des utopies

Si l'école honorait son étymologie et si les utopies en inspiraient les possibles sans s'imposer comme cadre exemplaire et unique, alors apprendre à être soi-même *avec* et *parmi* les autres deviendrait une activité joyeuse bien qu'exigeante, un jeu aux règles partagées, une mise en commun d'étonnements, de questionnements, de connaissances et d'expériences sans cesse renouvelés.

© Philippe Martin

Thierry Paquot, philosophe

Voilà un sujet impossible à traiter «scientifique-ment», «froidement», en conservant cette distance que l'on imagine garantir la neutralité du chercheur, son objectivité, pour la simple raison qu'il a été éduqué et que toute appréciation d'une quelconque pédagogie le replonge dans son enfance, son vécu. Ainsi, lorsque j'étais écolier, personne ne m'avait dit que je devais consacrer tout mon temps à la connaissance de ma petite personne en cours de constitution et des autres avec lesquels je grandissais et qui allaient sur le même chemin et dans la même direction en des rythmes parfois désynchronisés. Non, je devais obéir, me taire, apprendre par cœur des tas de trucs que je trouvais étranges et parfois rébarbatifs et me soumettre à l'emploi du temps scandé par des leçons, des exercices, des notes, des encouragements et aussi des humiliations... Chaque semaine se ressemblait, chaque année également. L'école m'a paru interminable, tout comme le collège, malgré le changement d'enseignant selon les matières, et le lycée, où c'était nous qui changions de classe. Rétrospectivement, l'adulte avoue fréquemment s'être ennuyé. Pas moi. Au contraire, j'aurais voulu m'y ennuyer davantage, disposer de moments dédiés à rien, mais tout était organisé pour que chaque minute soit attribuée à une activité précise décidée par l'institution. Aussi, lorsque j'osais demander pourquoi on ne continuait pas le cours d'histoire qui s'arrêtait en plein milieu d'un «épisode» (c'est du moins ce que je ressentais), la réponse tombait comme un couperet: il faut suivre le programme et respecter les horaires. Je rêvais d'un enseignement à la carte, individualisé, sur mesure, qui me considèrerait comme partie prenante de sa propre orientation et m'invitait à en décider le déroulé, ralentissant là et accélérant ici, selon mes attentes. Je voulais éprouver, ressentir, expérimenter, partager, était-ce une démarche impossible? Subversive? Inappropriée?

L'enfant, chercheur d'hors

C'est bien après l'école que j'ai appris le sens du mot grec *skholé* qui en est à l'origine (tout comme pour *Schule* en allemand ou *school* en anglais), il s'agit d'une trêve temporelle, d'un temps pour rien d'autre que la

connaissance de soi et d'autrui, un moment hors travail, un instant sans activité contrainte, un «loisir», du reste *skholè* est traduit en latin par *otium*... Ce temps «gratuit», sans finalité économique, permet le jeu, le dialogue philosophique, le banquet entre ami-e-s, les arts, bref, il facilite tous les apprentissages qui résultent d'initiations plus ou moins préparées, plus ou moins collectives. L'enfant apprend et s'apprend en faisant, imitant, parodiant, théâtralisant et en mémorisant à la fois ce qui «marche» et ce qui n'est pas au point. L'à-peu-près, l'imparfait, l'inachevé, l'hésitant, le raté, etc., participent aussi à la découverte de son corps, de ses sens, de ses potentialités, de son environnement qu'il environne progressivement avec son imaginaire. Un enfant n'existe jamais seul, même lorsqu'il recherche la solitude et la goûte avec délice, il appartient à un groupe, généralement composite en âge et en sexe, ce qui enrichit son monde. Tout enfant s'affirme *faiseur de monde*. Il ajoute son monde aux mondes des autres, enfants ou adultes, d'ici ou d'ailleurs, proches ou lointains, dont il rend compte par la parole, la charade, le rébus, la comptine. Tout enfant s'apparente à un *chercheur d'hors*, hors de son corps, de sa chambre, de sa famille, de sa classe, de sa ville, sans cesse il va plus loin, au-devant de lui et découvre avec gourmandise d'autres lieux, d'autres enfants, d'autres jeux, d'autres fleurs, arbres, rochers, ruisseaux. C'est un explorateur, son école se nomme «Maison des explorations». Il s'y sent bien pour autant que ses lubies soient acceptées, ses désirs comblés, ses colères exprimées, ses desseins exposés. Sa personnalité, dans la diversité de ses «je», réclame de l'*autre* pour émerger, se façonner, se revendiquer, se situer. Les tensions appartiennent aussi à son univers, tout comme les complicités, en cela la pratique d'un sport collectif, comme toute action coopérative (chœur, orchestre, association, bande, gang, etc.), offre à tout enfant l'opportunité de se mesurer à soi-même. Est-ce utopique?

Utopiser gaiement

L'utopie, le mot et la chose, m'a de suite séduit. Je n'ai jamais associé à ce terme l'idée de «fantaisiste», d'«irréalisable», de «ridicule», mais celles de «joie», d'«ou-

/ L'utopie pour (re)penser l'école

verture», de «diversité», d'«autonomie». Au sortir de l'adolescence, n'ayant lu qu'une poignée de récits utopiques, l'utopie me semblait un pays propre à toutes les expérimentations et ce dans tous les domaines. Elle transcendait la politique des partis et leur bipolarisation appauvrissante. L'utopie sortait des livres pour être réalisée et devenait une aventure. Ses contradicteurs affirmaient péremptoirement que l'utopie ressemblait à une caserne, avec une population homogène soumise à un régime totalitaire. Ce n'était pas ma perception. Je compris alors que l'utopie se conjugait non pas au futur mais au présent et qu'elle était un pluriel. Les ouvrages que je lisais m'intéressaient dans leurs idées plus que dans leur écriture, souvent austère. Je dépassais leur couleur un peu terne en les coloriant selon mes rêveries, car toute utopie se rêve avant de se mettre en place, cahincaha, sachant que toute difficulté s'avouait être une satisfaction, une fois dépassée. L'utopie est une démarche dont l'itinéraire l'emporte sur la destination... Toutes les utopies lues et toutes les utopies pratiquées, que j'ai pu visiter grâce aux témoignages de première main de celles et ceux qui y ont participé, attribuaient à l'éducation une place de choix, comme si utopiser nécessitait un mode d'emploi, un savoir-faire ou mieux encore un savoir-être...

Déscolariser notre esprit

Pour Ivan Illich, qui m'a tant appris, le mot «éducation» vient du latin ecclésiastique *educare* qui signifie «allaiter», «nourrir», et exige un sujet féminin, la sainte Mère l'Église. Aussi, est-ce cette institution qui va créer le «besoin» d'éduquer, dont on connaît les dérives qu'Ivan Illich mesure et dénonce dans plusieurs de ses textes où il appelle à «déscolariser» nos esprits... Les utopies sont des écoles ouvertes et expérimentales qui ne visent aucunement à «éduquer» les enfants, mais à les laisser grandir par eux-mêmes. Si Thomas More ne fait qu'évoquer sa pédagogie – l'on sait qu'il jouait avec ses enfants, qu'il les associait aux discussions des adultes, qu'il les encourageait à lire, parler plusieurs langues, chanter, peindre et jouer de la musique –, Robert Owen et Charles Fourier, pour ne citer qu'eux, se sont attardés sur le fonctionnement de l'école, mettant en avant la confiance en soi que chaque enfant se devait d'acqué-

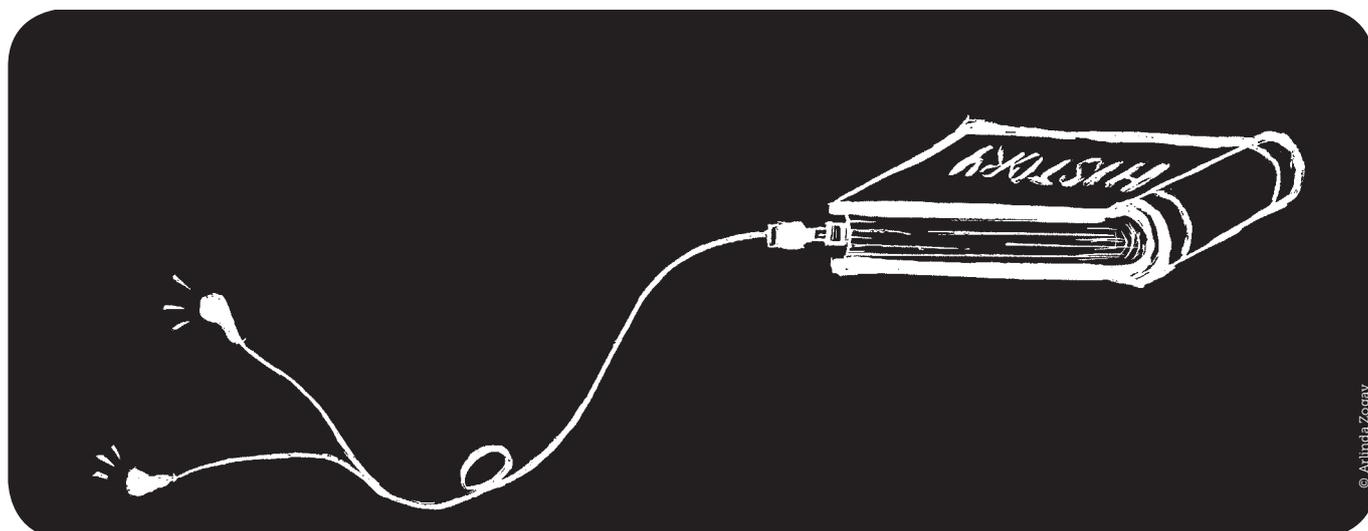
rir. Fourier considérait deux principales «matières», la gastronomie et l'opéra, car elles contenaient d'innombrables savoirs et satisfactions. En effet, pour cuisiner, il faut jardiner, cueillir, préparer, assaisonner, entretenir le feu, veiller à la cuisson, goûter, servir, etc. Avec le jardinage, l'on se familiarise avec les rythmes des plantes, le rôle de l'eau, l'importance de l'humus, la géographie des espèces végétales, la diversité du vivant, etc. Les pédagogues soucieux des enfants et de leur autoapprentissage en contact avec la nature, comme Maria Montessori, Patrick Geddes, John Dewey, Francisco Ferrer, Paul Robin, Rudolph Steiner au début du XXe siècle et Célestin Freinet, un peu après, allouaient au jardinage, mais aussi aux promenades (en forêt et en ville), une vertu pédagogique essentielle, qui combinait «théorie» et «pratique», dans la connaissance des éléments. Cette école «élémentale» dialectisait le réel et ouvrait, à chaque enfant, la porte de la complexité.

Pour une école comme utopie

La préoccupation environnementale et le déploiement des technologies communicationnelles ne sont aucunement des ruptures avec cette culture de l'école comme utopie et de l'utopie comme école. Cela ne signifie pas pour autant que ces deux «nouveau-tés», inconnues de nos pédagogues expérimentateurs du siècle dernier, ne viennent en perturber les principes. Le «tout numérique», on le sait, peut mettre en danger le rythme d'acquisition des connaissances et standardiser la pensée tout en subordonnant l'enfant aux algorithmes venus d'ailleurs... À dire vrai, l'écologie tarde à être perçue comme une méthode qui harmonise le processuel, le transversal et l'interrelationnel et assure à chacun les conditions de rendre intelligible le monde.

Pour prolonger la réflexion, du même auteur

Rêver demain: utopies, science-fiction, cités idéales (collectif, 1994).
L'Utopie, ou l'idéal piégé (1996), Hatier.
Utopies et utopistes (2007), La Découverte.
Introduction à Ivan Illich (2012), La Découverte.
Lettres à Thomas More sur son utopie (et celles qui nous manquent) (2016), La Découverte.



Gros plan sur un colloque

Les articles de cette partie (pp. 14 à 34) émanent de personnes ayant participé au colloque «Quelles utopies pour aujourd'hui?» organisé en septembre 2016 à Villeurbanne (France) par des groupes d'Éducation Nouvelle suisse et français¹.

Le premier article a été écrit par des représentants des organisateurs de ce colloque. Suivent les textes d'Odette et Michel Neumayer et d'Odette Bassis qui présentent l'utopie comme fondatrice des ateliers d'écriture et démarches mis en œuvre par ces acteurs de l'Éducation Nouvelle. Ils précèdent ceux de Jean Houssaye, Philippe Meirieu et Edwy Plenel, trois des conférenciers ayant marqué fortement ce colloque, en soulignant l'inséparabilité de la pédagogie, de l'utopie et du politique.

Soulignons, dans cette partie aussi, la présence du manifeste issu de ce colloque. Rédigé lors d'un atelier d'écriture ouvert à tous les participants, il propose cette utopie pour aujourd'hui: **l'avènement d'une école qui ne fasse qu'éduquer, instruire.** Ainsi, une école libérée de sa mission d'évaluer sélectivement, libérée de toute obligation de participer au tri, au classement des élèves, à l'exclusion de certains. Traduit aujourd'hui en plusieurs langues et signé actuellement en ligne, ce manifeste montre combien la question d'une école exclusivement formative est devenue pour des enseignants de multiples pays une question si cruciale, si urgente, qu'ils en font une utopie à partager. Parce qu'ils savent qu'imaginer cette école, c'est déjà la bâtir. Cette utopie bouscule si fortement les contrats scolaires les plus coutumiers qu'en certains pays, traduire ce manifeste est considéré comme un acte dangereux. Le signer un acte de courage.

¹ Les vidéos et documents de ce colloque sont en ligne: www.gfenlyonnais.fr/?cat=9

/ Quelles utopies pour aujourd'hui?

L'utopie, c'est

Penser l'utopie, c'est s'engager dans un v la géographie est à inventer. Il y a tant à le cap sur quelques dimensions qui nous chemin à tracer sans répit ni retenue; pa rien faire, paradoxe puissant s'il en est; p

.....
Maria-Alice Médioni, Gérard Médioni, Michel Neumayer, membres du groupe d'organisation et d'animation du coll

«Elle est à l'horizon (...).

Je m'approche de deux pas, elle s'éloigne de deux pas. J'avance de dix pas et l'horizon s'enfuit dix pas plus loin.

J'aurai beau avancer, jamais je ne l'atteindrai. À quoi sert l'utopie?

Elle sert à cela: à cheminer.»¹

Eduardo Galeano

Paroles vagabondes, Lux, 2010

L'utopie, instrument de l'action

Proposer l'utopie comme instrument de l'action, c'est inviter avant tout à une manière d'être, de se comporter, de regarder le monde, de se projeter dans l'avenir, de rêver. Elle nourrit ainsi les actes, favorise la tension vers un idéal pour lequel on s'engage. Elle est alors davantage chemin que résultat tangible que l'on atteindrait «un jour»... Décevant? Sans doute si l'utopie n'était que l'espoir d'un horizon qui, tout d'un coup, serait atteignable presque uniquement parce qu'on le rêve, et que de ce fait, il mériterait d'être réalisé.

Plus féconde et radicale est la conviction que l'utopie est ce chemin que l'on trace jour après jour, où l'on sème des petits cailloux, jalons qui marquent les avancées et qui permettent de maintenir le cap. Petits cailloux qui ne balisent pas, qui ne ferment pas, qui ne tracent pas une ligne sûre et indiscutable, mais plutôt qui indiquent prioritairement le réalisé, pour mieux l'évaluer, mieux discerner dans l'incertain qui s'ouvre devant soi, autoriser les bifurcations si nécessaire. Petits cailloux qui ne délivrent pas non plus le dessin d'un chemin qui

le chemin

oyage vers une île dont les contours peuvent être familiers mais dont explorer et à construire... Dans cet article, nous nous proposons de mettre s tiennent à cœur: proposer l'utopie comme instrument de l'action, comme s d'action sans postulat, cette chose si peu assurée sans laquelle on ne peut as d'action sans imaginaire, sans droit de penser l'impossible.

Etiennette Vellas

oque *Quelles utopies pour aujourd'hui?*

ne serait que retour au cocon, au chez soi rassurant, au connu, finalement, mais qui proposent un véritable dessein, qui ouvrent des perspectives à construire, à étayer, à pousser plus avant, collectivement.

Dans cette construction d'un chemin, toutes les forces sont à convoquer. Il n'est plus temps de se maintenir sur des hauteurs qui préserveraient, pensent d'aucuns, de la boue d'un réel trop concret, trop grossier. Il n'est plus temps de craindre d'être de cette bataille pour plus de justice et d'humanité. Il s'agit, comme le dit le poète, de prendre part à l'action, car «En ces moments dramatiques que vit le monde, l'artiste doit pleurer et rire avec son peuple. Il faut laisser là le bouquet de lys et se plonger dans la boue jusqu'à la ceinture pour aider ceux qui cherchent le lys»². Le chercheur scientifique et le pédagogue pourraient, devraient davantage ouvrir ce chemin ensemble, l'un comme l'autre artisans de ce dessein, de cette utopie qu'il faut, conjointement, délivrer de sa gangue de peur, attentisme, conformisme, certitudes multiples et enfermantes. Il nous faut avant tout de l'énergie commune, du souffle partagé pour avancer sur le chemin de l'utopie.

Quand l'utopie se fait postulat

Reconnaître l'utopie comme chemin à tracer, c'est s'en saisir comme postulat³. *Tous capables!*, disons-nous aujourd'hui dans nos mouvements d'Éducation Nouvelle. Ce postulat – une utopie – qu'est l'éducabilité de tout être humain s'est fait, au cours du temps, pari fondamental. Éthiquement juste. Pédagogiquement indispensable. Politiquement cohérent pour tout projet d'une société juste. Mieux: fraternelle⁴.

Ce postulat, devenu le moteur des actions de l'Éducation Nouvelle, dit le refus de tout fatalisme, encourage à résister à tout tri des humains, fait de l'espoir une force, donne le courage tant des commencements que des recommencements. Ce *Tous capables!* provoque la recherche d'autres ou nouveaux moyens d'éduquer quand des problèmes sont à poser et à résoudre, et des

défis à relever. C'est lui qui permet d'accepter que la question pédagogique *Comment faire au mieux?* perdure en toute circonstance. Ce postulat régénère ainsi les pédagogies quand les éducateurs analysent, théorisent les liens qu'ils tissent entre leurs valeurs, leurs savoirs et leurs pratiques.

L'utopie est au cœur de l'histoire de l'Éducation Nouvelle

Toute l'histoire de l'Éducation Nouvelle est marquée, dès ses amonts, par l'utopie de l'éducabilité de tous... Il y eut Socrate: «Les gens qu'on interroge, pourvu qu'on les interroge bien, trouvent d'eux-mêmes les bonnes réponses.» Il y eut Rousseau: «Faites-en vos égaux afin qu'ils le deviennent!» Il y a deux-cents ans, les intellectuels se battaient pour savoir si l'on pouvait éduquer les enfants appelés à l'époque des débiles. Mais il y eut Itard et l'invention de son matériel qui fit progresser Victor l'enfant sauvage.

Nous avons tous été marqués aussi par *La lettre à une maîtresse d'école* écrite par les enfants de Barbiana, ces enfants exclus de l'école, récupérés par un curé parce qu'ils étaient jugés irrécupérables. Nous avons été touchés par leurs mots, parce qu'ils contenaient cet essentiel: «Tous les enfants sont doués pour toutes les matières. Et, même si ce n'est pas vrai, vous devez faire comme si.»

Ce *faire comme si...* disait très exactement l'essence du postulat d'éducabilité. La manière de travailler avec les utopies éducatives. *Faire comme si*, non pas pour provoquer des mots gentils cherchant à renforcer l'image de soi de ces enfants, mais *faire comme si* pour provoquer des actes forts d'éducateurs: des créations de situations d'apprentissage de haut niveau, des défis réels à relever par des enfants vus comme intelligents, tous capables d'éprouver leurs capacités! Ce *faire comme si* a provoqué une recherche scientifique et pédagogique intensive au siècle dernier. Elle se poursuit dans les mouvements d'Éducation Nouvelle.

Une prudence de mise

On sait aujourd'hui ce que l'état de la recherche en éducation doit à ce postulat d'éducabilité qui ne laisse jamais en repos le monde de l'éducation. Il empêche les éducateurs de baisser les bras face aux êtres qu'on dit incapables d'apprendre ou qui refusent de le faire. On sait aussi que la transformation de toute utopie en postulat fait se confronter aux obstacles rencontrés avec obstination. D'où cette nécessité éthique à honorer: reconnaître les limites de notre propre pouvoir éducatif. Savoir s'imposer la lucidité, quand le lâcher-prise devient nécessaire, pour ne pas sombrer dans le pire: l'aboutissement d'un pouvoir écrasant la liberté de l'apprenant à force de vouloir le faire grandir à tout prix. Suivre le chemin orienté par notre *Tous capables!* réclame ainsi autant de folies créatives que de sagesse face à nos tentations de dressage.

La fonction imaginante de l'utopie

Renforcer notre capacité à nous figurer une réalité *autre*, des constructions *alternatives*, c'est opter pour la complexité. Complexité d'une pensée du changement qui reconnaît qu'inventer, concevoir, rêver, c'est aussi agir! Que ces pôles se nourrissent et simultanément (et heureusement) se contrecarrent. Complexité d'un état où la réalité est riche de sa capacité même à remettre en question la pensée (toujours fragile); où la pensée, en retour, est belle chaque fois qu'elle nous empêche de nous enfermer dans un *ici et maintenant* trop souvent perçu comme unidimensionnel.

Il s'agit aussi, à travers l'utopie, de nourrir la pensée divergente que chacun porte en soi. Loin de nous démobiliser, cette capacité à développer *l'utopie comme pensée*, n'est-elle pas ce qui, en nous, enflamme le désir d'action? Ce qui multiplie notre énergie transformatrice? Foin du reproche que toute utopie serait par nature irréaliste! Dès que nous faisons fond sur la *fonction imaginante* de la pensée, nous considérons autrement la nature même de l'action transformatrice.

L'humain, lieu de discordances

Penser et agir ainsi en porteurs d'utopies, assumer nos alternatives, les dire, les écrire, les diffuser, c'est mettre en avant l'humain en nous.

Ce qui est au cœur de cette conception de l'humain et que nous voulons partager, ce n'est pas l'idée de plein et de continuité, mais ce sont les notions de porosité, d'écart et de discordance. À chaque instant, nous les assumons non comme un défaut mais comme une richesse: écart entre le rêve maintenu et la réalité telle qu'elle est; écart entre la radicalité d'une pensée *hors-sol* et le calcul stratégique qui impose compromis et négociations (sans eux, pas de transformation); écart entre la fulgurance de la pensée qui émerge et le temps long des mises en œuvre.

Écarts à lire au positif! Aussi *penser utopie*, c'est revendiquer de nous tenir à la charnière de plusieurs registres que nous devons apprendre collectivement à conjointre: ceux de la pensée ET de l'action; ceux de la visée ET du programmatique; ceux de la «cartogra-



«Mes erreurs étaient le produit de mon temps, je les assume. Mais il y a des fois où j'ai envie de crier: si seulement nous avions la force de l'époque où nous cultivions autant l'Utopie!..»

José Mujica

Discours à l'ONU, 24 septembre 2013

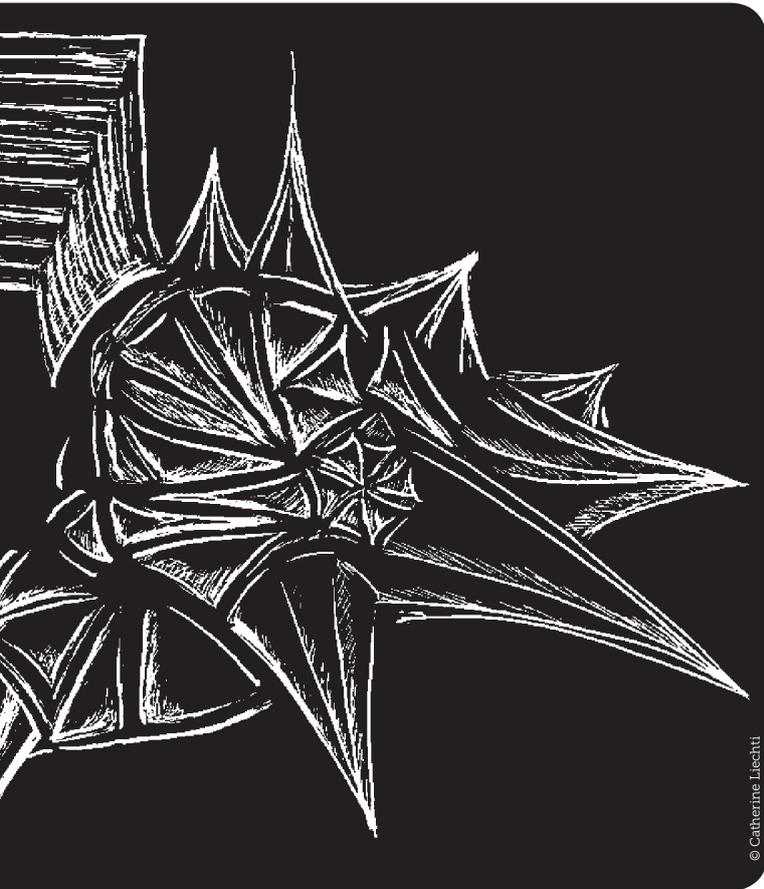
phie des possibles, des besoins, des urgences» ET du parcours; ceux du faire joints à son évaluation; ceux de l'action concrète doublée de son récit.

Le partage au cœur de l'utopie

Ensemble, on pense mieux! C'est bien à un partage d'utopies auquel nous convions. On le voit dans le texte de notre Manifeste⁵. Cela le rend certainement plus risqué. Ce partage est dans la droite ligne de nos actuelles «théories pratiques» d'Éducation Nouvelle, une manière d'auto-socio-construire notre désir d'agir et notre capacité à transformer.

L'apport de l'Éducation Nouvelle a été, après la Première

Tribute to O. Eliasson



© Catherine Liechti

Guerre mondiale et au cours du XXe siècle, de tenter de transformer l'éducation par des recherches scientifiques (mises en évidence des théories constructivistes) et pédagogiques (recherche intensive des éducateurs après la découverte que «tout se construit!») se nourrissant les unes les autres. Ce travail en commun, riche et passionnant, se fissurant en certains lieux après la naissance des Sciences de l'éducation, l'éventail des recherches et propositions éducatives s'est alors... élargi. L'Éducation Nouvelle actuelle, ce sont des enseignants, des équipes, des écoles, des formateurs, des acteurs culturels, des groupes de recherche et d'écriture; ce sont des stages, des rencontres, des colloques, des formations. Mis ensemble, configurés en réseaux, ils agissent et continuent, sur le chemin de l'utopie, à mettre en alerte.

Plus dérangeant pour les pouvoirs établis encore, ils illustrent, exemples à l'appui, qu'une école, qu'une formation qui visent à l'émancipation, qui développent les valeurs de coopération et d'égalité, non en discours mais en actes, sont possibles... Cela même au sein et malgré les sociétés inégalitaires dans lesquelles nous vivons. C'est paradoxal et réjouissant.

De la même façon, d'autres alternatives se développent autour de nous (transports gratuits dans certaines villes, transitions énergétiques, circuits courts de distribution, etc.). Ces multiples utopies provisoires, de terrains – utopies du quotidien – signalent, souvent textes à l'appui, que le changement est possible, même quand

par force il reste encore à l'état d'expérimentation locale. «L'horizon est à portée de main», disent certains!⁶ Contrairement à l'illusion d'un «grand soir» qui dans le passé semblait être un passage inéluctable, cela prouve que des changements larges, en profondeur et immédiats sont déjà possibles!⁷

Conclusion

La réalité sociale et politique de nos «démocraties» rend urgente une refonte de nos systèmes et pratiques pédagogiques. Comment former des citoyens à penser par eux-mêmes dans une société en souffrance? Il est urgent de faire de nos utopies des outils renversant les conséquences humaines des inégalités sociales quand elles sont naturalisées, contrant les conséquences de la publicité quand elle vise à transformer les enfants en consommateurs, bousculant les moyens de communication qui leur proposent des visions pauvres et aliénées du monde au service de l'argent.

Nous serons vraiment citoyens si nous apprenons à sortir de la peur d'oser (nous) transformer, à sortir des évidences et des conceptions construites par nos maîtres à penser, ceux qui affirment comme évidences les inégalités et le fatalisme. Nous échapperons à l'accablant futur qu'on voudrait nous destiner et serons en état de penser un monde nouveau et fraternel, chaque fois que - nous nourrissant de nos propres utopies et ruptures - nous saurons partager, imaginer, nourrir à notre tour de nouvelles utopies, d'autres ruptures... de celles qui engagent les sociétés humaines dans une voie émancipatrice. Le monde sera ce que nous en ferons!

¹ «La utopía está en el horizonte. Camino dos pasos, ella se aleja dos pasos y el horizonte se corre diez pasos más allá. ¿Entonces para que sirve la utopía? Para eso, sirve para caminar.» Eduardo Galeano, *Las palabras andantes*, Buenos Aires. www.youtube.com/watch?v=GaRpiBj5xho

² «En este momento dramático del mundo, el artista debe llorar y reír con su pueblo. Hay que dejar el ramo de azucenas y meterse en el fango hasta la cintura para ayudar a los que buscan las azucenas.» Federico García Lorca, 1936. www.laopinioncoruna.es/cultura/2010/01/03/ultima-entrevista-garcia-lorca/347503.html

³ Définition que nous donnons sur la base de plusieurs définitions du CNRTL: proposition qui n'est pas évidente par elle-même, pas prouvée scientifiquement, mais qu'on est conduit à éprouver parce qu'on ne voit pas d'autre principe auquel on puisse rattacher soit une vérité qu'on ne saurait mettre en doute, soit une opération ou un acte dont la légitimité n'est pas contestée.

⁴ Voir l'article de Jean Houssaye dans ce numéro, p. 22

⁵ Voir notre manifeste post-colloque de Villeurbanne: «Éducation-Égalité-Émancipation. Nos utopies pour aujourd'hui», p. 32

⁶ Magali Giovannangeli, Jean-Louis Sagot-Duvaurox, *Voyageurs sans tickets, liberté, égalité, gratuité, – une expérience sociale à Aubagne*, Éditions Au Diable Vauvert, 2012.

⁷ Voir les trois films utilisés lors du colloque de Villeurbanne cité: *Demain*, de Cyril Dion et Mélanie Laurent, 2016. Bande annonce en ligne sur: www.allocine.fr/video/player_gen_cmedia=19558792&cfilm=229903.html *Comme des lions*, de Françoise Davis, 2016. Bande annonce en ligne sur: www.allocine.fr/video/player_gen_cmedia=19560860&cfilm=243248.html *Merci Patron*, de François Ruffin, 2016. Bande annonce en ligne sur: www.allocine.fr/video/player_gen_cmedia=19560135&cfilm=243117.html

Un parfum d'utopie

Faire de l'écriture un bien partagé

Le concept qui nous semble le plus pertinent pour faire face à l'expérience et l'informer, pour être son autre, c'est celui d'utopie.

© Gianni Ghirghelli

Odette et Michel Neumayer¹

Il est certainement paradoxal, dans ce moment de l'histoire contemporaine voué à l'inventaire critique des utopies du passé, de se réclamer de la pensée utopique, et ce dès l'introduction de notre ouvrage. Ce ne sera pas chose facile d'affirmer son actualité. La voie est étroite pour présenter une approche qui se veut alternative sans s'ériger en système, qui se veut aiguillon sans chercher à donner des leçons, qui se veut à l'écoute des mutations sans se soumettre aux modes, qui serait en même temps assez claire pour être reprise par d'autres, sans s'institutionnaliser ni faire système.

L'Éducation Nouvelle, une utopie féconde, une filiation précieuse

Ce qui nous oriente vers l'utopie et qui a suscité notre engagement fidèle, c'est ce mouvement d'idées appelé Éducation Nouvelle². Fondé sur la croyance dans l'homme et dans ses capacités à s'inventer solidairement, il a réuni, dès sa fondation en 1921 au sein de la Ligue Internationale pour l'Éducation Nouvelle (L.I.E.N.), des savants et pédagogues humanistes tels que Ferrière, Wallon, Decroly, Montessori. Né de la volonté de lutter contre les débordements inhumains de la Première Guerre mondiale, ce «plus jamais cela» a consisté à dire que seule une approche résolument pacifiste, construite et comprise par chaque être humain, et ce dès le plus jeune âge, donc dès l'école, permettra de garantir le développement de sociétés plus justes et plus dignes.

On sait ce qu'il en a été ensuite, au cours du siècle, et on comprend combien un tel projet pacifiste, plus que jamais d'actualité en ce début de XXI^e siècle, doit se diffuser largement et trouver à s'incarner dans de multiples formes d'action. La question est donc de savoir si les ateliers d'écriture se prêtent à l'invention de manières inédites de donner corps à ce projet et comment. Faire appel à l'imaginaire, inviter à parler, travailler la langue, solliciter la poésie, produire les récits les plus divers à partir de l'expérience, sont des manières efficaces de mieux se connaître entre êtres humains et ainsi de surseoir aux pulsions de violence et de rejet de l'autre qui ruinent toute idée de justice et de progrès. Produire ensemble, ici et maintenant, oui, si ce qui doit en naître est un autre monde, vivable et respectueux du vivant à force d'être parlé, écrit et lu. Si c'est là le projet des ateliers d'écriture, alors ils sont partie intégrante d'une véritable «culture de paix»³ dont nous ressentons tous l'urgence.

Chaque fois que nous mettons modestement en place cette sorte de microsociété qu'est l'atelier, chaque fois qu'au cœur d'une société si souvent injuste et inégalitaire, nous prenons appui sur la coopération dans les pratiques de création, et ce par des actes très simples, nous sommes dans la filiation de cette pensée de la paix. Nous le sommes lorsque nous imaginons que ce qui se passe ici et maintenant dans l'atelier pourrait jouer aussi dans d'autres lieux de la Cité, pourrait es-saimer et configurer autrement le vivre ensemble. Les ateliers d'écriture ne sont donc ni des paradis perdus ni des phalanstères, encore moins la résurgence de ces cités mythiques du bonheur programmé. Prendre appui sur sa dimension «d'imagination constituante»⁴ et d'invention libre propre à tout atelier, faire l'hypothèse qu'à travers ce qui adviendra, de nouveaux jalons seront posés, de nouvelles exigences seront formulées, voilà notre manière à nous de pratiquer l'utopie.

Les ateliers que nous aimons tiennent du rêve – celui d'une société fondée sur d'autres valeurs que l'individualisme, la compétition et l'exclusion –, mais foin des velléités, nous avons les pieds sur terre. Mis en œuvre de multiples façons et sur bien des terrains, les ateliers s'insinuent dans les marges de ces grandes institutions de la société que sont l'école, le monde de la culture,

«(...) l'utopie, presbytie des vieux peuples.»

La tentation d'exister
Emil Cioran (1911-1995)

de la formation, du travail. Parfois même ils finissent, à force d'obstination, par s'y installer. Face aux lieux établis de la société réelle, ils ne sont rien d'autre que des «contre-lieux provisoires» ou plutôt des «contre-temps», des *moments*.

La souffrance et le repli sur soi produits chez tant de nos contemporains par la vie, par les idéologies dominantes, par des années d'école, de formation, de travail font que cette utopie sera toujours lucide sur ses effets. Comment, en quelques heures, fussent-elles productives et joyeuses, aller contre un puissant nihilisme, le déni répété de capacités créatrices pourtant également réparties entre les hommes? Comment lutter contre ce qui ronge autant la sphère privée que professionnelle: l'affirmation fallacieuse, portée par tant de concitoyens, qu'on n'aurait plus besoin ni d'écrit, ni d'écriture, une fois quittés les bancs de l'école, du lycée ou de la fac; ou encore – variante moderniste – que l'écriture c'est bon pour quelques-uns seulement, pas pour tous... N'y aurait-il donc aucun avenir, aucune place, aucun temps dans la vie d'adulte, mais aussi d'enfant et d'adolescent, pour le travail de la langue? Récusé le droit à l'écriture et à la lecture, c'est-à-dire le droit à l'élaboration patiente d'une pensée complexe et autonome? Voilà le paradoxe. Voilà la difficulté.

Pour cela, qu'il s'agisse d'entrer dans la culture écrite ou de renouer avec elle, la visée doit être ambitieuse, l'action par principe discrète, l'utopie «minuscule». C'est à ce prix que les ateliers, qu'ils soient animés dans une salle de classe, une entreprise ou un hôpital, une bibliothèque ou une prison, qu'ils se donnent à voir sur la place publique ou s'abritent derrière les murs de bâtiments divers, seront cette féconde économie de moyens, cette «fantaisie» à petit budget, ces quelques poussières d'heures volées au quotidien dont, pour mieux vivre ensemble, nous avons besoin. (p. 20-22) (...)

Affirmer la nécessité, le droit à l'utopie

«L'utopie n'est pas fuite dans l'irréel; elle est l'exploration des possibilités objectives du réel et combat pour leur concrétisation», écrit le philosophe Ernst Bloch.⁵ Contre-lieux et contretemps provisoires, au plus près du réel, les ateliers d'écriture se nourrissent des tensions de la société. Dans un monde où les désirs – qu'ils portent sur l'éducation, la formation, le travail, la vie privée ou la vie sociale – portent souvent l'illusion qu'il serait possible et souhaitable de jouir de tout, tout de suite, sans effort et sans labeur, l'atelier d'écriture est du côté de la longue durée et du *Principe espérance*⁶. Tout ne se joue pas forcément dans l'instant. À tout moment, que ce soit pendant l'atelier ou par la suite, tout sujet peut décider d'entreprendre des choses nouvelles. Il peut sortir de cette «normalité» dont parle Schérer citant Pasolini⁷, participer avec d'autres à l'émergence de projets et s'investir dans de nouvelles dispositions. Il peut décider de se réveiller, comme le suggère le cinéaste italien⁸: «L'homme tend à s'endormir dans sa propre normalité. Il perd l'habitude de se juger, il ne sait plus qui il est. C'est alors que se crée artificiellement

l'état d'émergence. Ce sont les poètes qui pourvoient à cette tâche. Les poètes, ces indignés, ces champions de la rage intellectuelle, de la furie philosophique.»

Ce qui est affirmé ici pour les poètes vaudrait-il pour l'atelier d'écriture? Et si ce qui émerge de l'atelier était ce désir nouveau d'apprendre, de faire, de découvrir? (p.88-89)

¹ Quelques extraits du livre d'Odette et Michel Neumayer. (2004, 1re éd. 2003). *Animer un atelier d'écriture*. ESF.

² Pour une plus ample information sur les principes philosophiques et pédagogiques de l'Éducation Nouvelle on consultera: GFEN (Groupe Français d'Éducation Nouvelle), *Éducation Nouvelle – Enseigner et (se) former*, Lyon 2001, Éditions Chronique Sociale (préface de Philippe Meirieu).

³ «Une culture de la paix consiste en des valeurs, des attitudes et des comportements qui reflètent et favorisent la convivialité et le partage fondés sur les principes de liberté, de justice et de démocratie, tous les droits de l'homme, la tolérance, et la solidarité, qui rejettent la violence et inclinent à prévenir les conflits en s'attaquant à leurs causes profondes et à résoudre les problèmes par la voie du dialogue et de la négociation et qui garantissent à tous la pleine jouissance de tous les droits et les moyens de participer pleinement au processus de développement de leur société.» UNESCO – Résolution du 15 Janvier 1998.

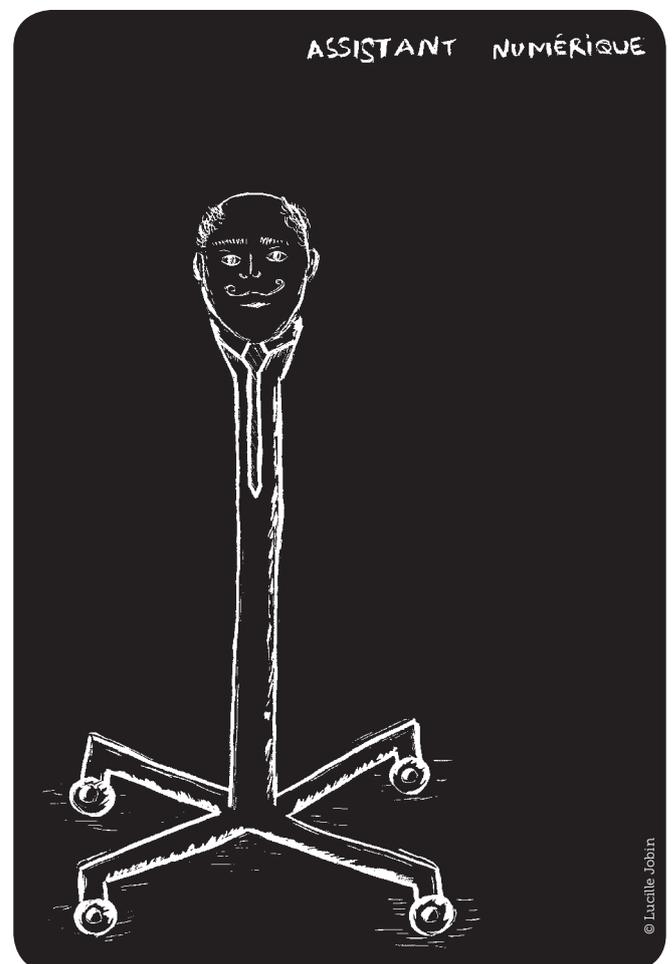
⁴ Article «Utopie», *Encyclopédie Universalis* (Version 6). 1999.

⁵ Bloch, Ernst. *L'esprit de l'utopie*, cité par Raoul Vaneigem dans l'article «Bloch», *Encyclopédie Universalis* (version 7).

⁶ Bloch, Ernst. (1994). *Le principe espérance, 1954-1959*. Gallimard.

⁷ Schérer, René (2000). «Lieux d'utopie». *L'art au XXe siècle et l'utopie*. Éditions L'Harmattan, Collection ART8.

⁸ Pasolini Pier Paolo. (1962). *Vie nuove*. Citation donnée par René Schérer (op.cit. p.74).



Dans l'acte d'apprendre

Mettre en synergie théorie et pratique.

Un enjeu d'avenir

Odette Bassis, présidente d'honneur du Groupe Français d'Éducation Nouvelle (GFEN)

Des utopies, oui, mais à travailler dès le présent actuel, le présent réel, où déjà peuvent se dessiner des enjeux au cœur même de pistes réalisables à mettre en œuvre. Pourtant l'état des lieux de ce présent est lourd d'entraves et d'inquiétudes et cela, jusqu'à l'échelle mondiale, avec des retombées imprévisibles, immédiates pour les unes ou dans un plus long terme pour les autres. Depuis le réchauffement climatique, avec toutes ses conséquences, la montée d'un extrémisme religieux aux effets dévastateurs, les masses d'immigrés fuyant leur pays et partout des sans-emploi aux abois... Que faire et surtout comment faire, dès l'École, non pas seulement pour mettre en garde contre des dangers immédiats, mais surtout pour que se construise, en vue d'un long terme, pour les apprenants, à la fois en eux-mêmes et pour cela par eux et avec eux, de solides amarres pour affronter un avenir si questionnant alors qu'ils en deviendront des acteurs.

Au creux des vécus, les valeurs d'avenir

La tâche d'enseigner, de la petite enfance à la formation, devient plus que jamais décisive. Non pas seulement pour l'accès aux diplômes ouvrant sur des pistes professionnelles, mais, bien plus encore, pour les effets incontournables des pratiques d'enseignement contribuant ou non, pour l'apprenant, à la construction de sa propre pensée dans son rapport aux autres et au monde. Ce qui est transversal à tout contenu d'enseignement tout autant qu'à toute pratique d'enseignement, que cela soit conscientisé ou non. En quoi il n'est aucun mode d'enseignement qui puisse revendiquer d'être neutre. Et c'est en cela que tout acte pédagogique a une dimension éthique incontournable dans le vécu lui-même des processus en jeu. Des processus qui engagent la dimension personnelle du sujet apprenant dans son vécu propre tout autant que dans son rapport aux autres au creux même de ce vécu. De quoi construire des prémisses d'une citoyenneté en émergence. De quoi interroger – dans le présent - l'enjeu et déjà des mises en pratique d'une transformation de la formation à hauteur de telles valeurs d'avenir.

En somme, une aventure réelle de mise en recherche constructrice où enseignants et apprenants sont impliqués, les uns et les autres sur des pistes et critères différents, mais orientés vers un même but.

Enseignants et apprenants: tous explorateurs de terres nouvelles

Depuis longtemps sont différenciées la question des contenus d'enseignement – laissée à la *didactique* – et la façon d'enseigner ces contenus – laissée à la *pédagogie*. Deux pôles dont l'un est centré prioritairement sur le «quoi» et le «pourquoi» et l'autre sur le «comment» et le «faire». Deux pôles à explorer l'un et l'autre, l'un par l'autre, dans l'élaboration d'une mise en situation spécifique dont l'enjeu est bien la mise en vie effective de processus constructifs dans l'acte d'apprendre. Il y a là, pour l'enseignant, et en vue d'une telle implication active de l'apprenant, une recherche propre. Il s'agit de se saisir d'un **enjeu réflexif** décisif, dans un champ conceptuel pertinent, en vue de trouver **une situation propre à développer**, par l'apprenant, une activité signifiante. C'est-à-dire une «activité» en exploration productrice d'«actions» décidées et menées par l'apprenant¹, et avec les autres. Où ce qui est vécu prend «sens» personnel, pour chacun, en vue de «significations» conceptuelles à dégager. En somme, une aventure réelle de mise en recherche constructrice où enseignants et apprenants sont impliqués, les uns et les autres sur des pistes et cri-

/ Quelles utopies pour aujourd'hui?

tères différents, mais orientés vers un même but. Entrer dans l'élaboration par soi-même et avec les autres de son propre savoir. En dégager les forces et les implications. Et, ce faisant, se découvrir explorateur de terres nouvelles à arpenter. Voilà qui dépasse la seule satisfaction apparente d'avoir «bien compris» quand il s'agit, par l'apprenant lui-même, d'avoir conscientisé le savoir, devenu le sien. C'est là où l'on rejoint Vygotski quand il souligne «L'apprentissage peut non seulement marcher du même pas que le développement, mais il peut le devancer, le faire progresser et suscitant en lui de nouvelles formations».

En somme, l'enjeu aujourd'hui est d'interroger et faire tomber un cloisonnement qui demeure, entre théorie et pratique, malgré des avancées historiquement incontestables.

Il s'agit d'aller vers un *rapport dialogique entre contenus et méthodes*, entre didactique et pédagogie. Non pas séparer mais dialectiser.

C'est dans une telle problématique, et dans des conditions liées à la fois à une exigence théorique et à un engagement à dimension sociale que furent élaborées la notion et la pratique de «*démarche d'auto-socio-construction du savoir*». Celle-ci mettant en œuvre des étapes de conceptualisation dans un triple rapport entre une situation initiale porteuse d'un enjeu de savoir, la singularité de chacun des apprenants pour s'en saisir soi-même et le débat engagé avec les autres. Triple polarisation de mise en synergie entre la situation, chacun et les autres dans et par laquelle, au sein même de la problématique en jeu, émergent des modes nouveaux de penser et de faire. Où le savoir en jeu devient tremplin. Une dynamique vivante, à dimension systémique, y est engagée.

Un chantier historique à garder grand ouvert

Ce faisant, l'enjeu, pour et par chacun, est l'élaboration de capacités de conceptualisation, dans le champ d'une recherche commune, avec les autres. Et donc, chemin faisant, *l'activation de potentialités devenant capacités effectives*. De quoi donner signification au *Tous capables* – mis en avant comme tel par le GFEN, comme réellement possible dans des conditions d'activité effective. Il y a là une mise en chantier depuis des années mise en route, porteuse d'avancées incontestables dans des savoirs différents.

Mais, plus avant, historiquement, furent apportées, par l'Éducation Nouvelle des analyses, des pratiques et des théories fécondes, particulièrement dans la réduction des inégalités. Plus précisément, c'est au lendemain de la Première Guerre mondiale, dans la conscience d'une urgence à démultiplier de tels acquis, que fut créée la Ligue Internationale de l'Éducation Nouvelle (LIEN) porteuse de réalisations significatives dans plusieurs pays qui donnèrent lieu à de grands rassemblements. C'est sur de tels enjeux que furent initiées des réalisations telles que celles de Célestin Freinet, Paolo Freire, Makarenko, Janusz Korczak, etc., ainsi que la réalisation de projets d'écoles, notamment celle de l'Expérience du 20e à Paris (1960-1971) et la réalisation d'un projet de transformation de la formation au Tchad (1972-1975), trop tôt interrompue. Avec, depuis des années,

de nombreux stages et Universités d'Été, régionaux ou nationaux, ainsi que de nombreux ouvrages, disciplinaires ou interdisciplinaires. À quoi s'ajoute dans le présent la création du *Lien International de L'Éducation Nouvelle* regroupant plusieurs pays.

Lucidité et audace pour des utopies en devenir

Aujourd'hui, face à une mondialisation accélérée aux risques souvent démultipliés, une lucidité accrue est nécessaire. Particulièrement, dans un usage systématique et mégalomane d'internet et dont le bénéfice immédiat fait souvent l'impasse sur ce qu'est penser, ce qu'est apprendre. De quoi interroger et clarifier un tel usage dans l'espace pédagogique où des vidéos reprennent souvent, sous des formes attirantes, les scansions d'un «magistral *up-to-date*»! Ainsi en est-il de la *pédagogie inversée*, voire même d'une *pédagogie explicite* où l'acte même d'explicitation n'est pas celui des apprenants et où le rapport aux contenus demeure en son fond inchangé, ainsi que d'autres pédagogies venues d'outre-Atlantique (telles la Khan-Académie ou l'introduction du *Teach for France*, au détriment du *learning*, et dans l'attrait du leadership!

Une grande lucidité est requise dans ce présent aux échéances lourdes pour l'avenir. Mais des repères existent, tant dans l'audace d'un horizon qui se montre déjà accessible, que dans la conviction d'un déjà-là de pratiques possibles.

C'est dans les avancées du présent que se dessinent des utopies en devenir.

¹ Cf : *Activité, conscience, personnalité*, A. Leontiev (traduction française 1984, Editions du Progrès) où l'auteur clarifie en les différenciant «activité» et «action», «sens » et «signification»



Pédagogie et utopie: toujo

Quels liens établir entre pédagogie, politique et utopie? Ceux qui maintiennent en pédagogie. L'utopie se présente comme une nécessité, comme la source de l'...
Quelles utopies au demeurant? Celles de la fraternité ne sont-elles pas nécessai...
Prendre Dewey au sérieux nous entraîne ainsi dans des exigences éducatives q...

Jean Houssaye, Professeur émérite en Sciences de l'éducation, Université de Rouen

En éducation aujourd'hui, nous sommes en panne d'espoir et nous avons tendance à désespérer du politique en la matière. Le risque est grand d'adopter des discours spécialisés, aseptisés et désengagés, fortement basés sur des critères de rationalité qui ne tiennent pas compte des projets sociaux de l'éducation. De ce fait, on tombe facilement dans une perspective qui tend à valoriser un certain nombre de critères (d'évaluation, de performance, de compétence, d'efficacité, de qualité...), au détriment d'une réflexion axée sur les dimensions sociales et politiques de l'acte d'éduquer.

Je réclame ici le patronage de Paulo Freire, l'emblème brésilien du pédagogue engagé dans la cité. Toute son œuvre théorique et pratique fonctionne comme une sorte de conscience critique qui nous met en garde contre la dépolitisation de la pensée éducative et de la réflexion pédagogique. L'éducation doit être envisagée en tant que projet de libération et la pédagogie doit conduire à l'accomplissement des valeurs civiques et démocratiques. Ne s'agit-il pas, davantage encore pour nous aujourd'hui, d'élaborer une conception éducative propre, qui croise la théorie sociale, le compromis moral et l'engagement politique? Ne s'agit-il pas de mettre en œuvre cette Pédagogie de l'espérance que Paulo Freire appelle? «L'espérance toute seule ne transforme pas le monde et agir sur la base de cette naïveté est le meilleur moyen de tomber dans le désespoir, le pessimisme ou le fatalisme. Mais se priver de l'espérance dans la lutte pour améliorer le monde est une illusion frivole. [...] Car l'espérance est une nécessité ontologique qui a besoin de s'ancrer dans la pratique, de façon à se concrétiser en réalité historique» (Freire, 1992, p.10-11).

Dans le projet de Paulo Freire comme dans celui qui nous occupe, l'utopie se traduit, avant tout, par éducation. Une éducation qui nous oblige à des compromis sur le plan éthique, social et politique. Et qui nous fait repenser les moyens qui organisent notre action pratique et notre réflexion scientifique.

Entre pédagogie et politique: l'utopie

En tout état de cause, actuellement la pédagogie et la politique, si elles veulent agir dans le domaine de l'éducation, doivent trouver à se relier. Elles sont devenues par nature distancées, d'autant que la pédagogie s'est désormais alliée à la science, à la démarche scientifique pour mieux exercer et asseoir sa crédibilité et son efficacité. D'une certaine manière, la pédagogie et la politique parviennent à s'allier quand elles se retrouvent autour de la science, dans l'espérance de la science, dans la confiance dans la science, dans cette coagulation de la science et du progrès qui a tant caractérisé l'époque moderne, mais qui s'est délitée depuis.

Ce qui amène à se demander à quelle condition politique et pédagogie peuvent se lier de façon à peu près sereine et avec un intérêt commun. La science ne peut suffire à les engager ensemble durablement. La science est froide et elle pourrait nous faire croire que la certitude est dans l'excès de rationalité. Il y faut quelque chose de plus, quelque chose de plus fou, de plus porteur, du côté du souffle, du côté de l'espérance, du côté d'un engagement sur l'éducation: une utopie portée en commun. Ce qui d'ailleurs réclame peut-être plus de courage du politique que du pédagogique. Certes le politique doit faire espérer, mais souvent, très rapidement, face aux difficultés inéluctables, il doit privilégier la sécurité de la gestion au nom du principe de réalité. Il est d'ailleurs difficile de lui en vouloir, car il est impossible de satisfaire les projections dont il a fait l'objet, surtout quand il les a alimentées.

Le pédagogue, lui, s'il tient vraiment à s'afficher comme tel, est condamné à l'utopie, ou alors il n'est qu'un rouage de la machinerie administrative de l'éducation. En éducation, le nouveau apparaît toujours comme une utopie concrète, parce que c'est précisément entre idéologie et utopie que le discours pédagogique se définit. La pédagogie se nourrit de l'insatisfaction et de la dénonciation des pratiques pédagogiques dominantes. Elle cherche à promouvoir de nouvelles pratiques,

urs!

l'espérance, soit l'utopie,
ouverture en pédagogie.
res aujourd'hui?
ue l'on dira... utopiques.

© Gianni Ghiringhelli

à faire aller de l'avant, à faire espérer, à refuser de se contenter de ce qui est. Elle apparaît ensuite comme critique: tout discours pédagogique est par définition novateur, car, quand il se donne à voir, il est toujours animé d'une intention critique, ainsi que d'une volonté d'émancipation, à l'égard de pratiques pédagogiques en place qui, elles, ne font plus état d'une argumentation, qui se contentent de leur efficacité relative (fondée sur le charisme, la tradition et les préjugés). Ces deux perspectives du discours pédagogique, idéologique mystificateur et utopique critique, se rejoignent au niveau du pouvoir politique; la rencontre s'effectue avec le passage du discours pédagogique au discours officiel, quand le discours initialement évaluatif se transforme en discours prescriptif.

L'originalité du discours pédagogique repose précisément sur cette distance entre idéologie et utopie. Un discours pédagogique nouveau signifie la nécessité pour la perspective critique de s'inscrire dans le réel, dans le contexte des traditions qui le déterminent, en dégageant de ce contexte toutes les potentialités refoulées par l'ordre existant, et d'ouvrir par là la perspective d'une utopie concrète. Car l'utopie est faite pour s'incarner. Pour ne pas se résigner en éducation. Pour ne pas accepter l'inacceptable. Pour ouvrir l'espérance. Pour donner encore et encore espoir. Tout en sachant que jamais les résultats ne pourront être à la hauteur des espérances. Mais en sachant aussi que ce qui se fait n'aurait pas existé sans cela. L'utopie est faite pour appeler, pour faire avancer, pour progresser, mais non pas pour s'épuiser ou pour s'éteindre.

Penser l'éducation comme la pure et simple réalisation d'un projet, c'est ramener la nouveauté de l'autre, enfant ou adulte, aux conditions existantes, c'est le réduire à ce qui est. Il n'est tout de même pas nécessaire de faire de l'énigme de ce qui naît un moyen pour produire un futur prévu par avance. Toutes ces idoles avides du sang des enfants, le Progrès, le Développement, le Futur ou la Compétitivité, n'ont qu'un rêve: capturer la nouveauté, l'administrer, la vendre. Certes

l'action pédagogique consiste à «faire» du réel à partir du possible. Sauf qu'il s'agit moins de passer du possible au réel que de l'impossible au vrai. Ce qui suppose que l'on accepte de renoncer à la volonté forcenée de savoir et de pouvoir. Car le salut n'arrive pas une fois pour toutes: il n'y a pas de parousie et les dieux sont en exil. Même si l'enchantement n'existe pas, il reste qu'il faut lui laisser l'occasion de réapparaître au moment où on l'attend le moins, pour parvenir à conjuguer utopie et humilité.

C'est l'utopie qui génère, nourrit et épanouit les doctrines pédagogiques. Le propre de ces doctrines est de lier doublement le savoir et l'action, le cognitif et le prescriptif, dans la créativité et l'incertitude de l'agir. Sans l'utopie, en éducation, on ne peut pas faire tenir ensemble la croyance en une scientificité descriptive des nécessités et la croyance en un salut procureur de félicités. C'est l'utopie qui donne vie à l'alternance, au faire autrement, à l'éduquer différemment, à ces soupçons que le rêve, finalement, est plus réel que le réel. Ici la politique et la pédagogie se rejoignent: comment penser et faire sans proposer des alternatives? Comment se résoudre à seulement accepter ce qui est? Comment ne pas s'insurger quand on est responsable? Comment ne pas se résigner à se résigner? Comment ne pas se contenter de l'efficacité relative de ce qui est? En retrouvant et en portant l'espérance. Car l'espérance signifie que, derrière chaque réalité, subsistent d'autres potentialités qui peuvent être libérées de la prison de l'existant, qui peuvent nous libérer de la prison de l'existant. N'est-ce pas le sens de l'acte politique et de l'acte pédagogique? N'est-ce pas le sens de la possibilité et de l'urgence de leur lien? Que faire, dans ce cas? Quels repères pouvons-nous nous donner?



© Amélie Wauthier



Faire le choix de l'utopie de la fraternité

La question qui se pose à nous aujourd'hui, côté engagement pédagogique, est sans doute la suivante: quelle utopie revendiquer et mettre en œuvre? Je défendrai la thèse suivante: c'est bien la fraternité ou la solidarité qu'il s'agit de privilégier.

Peut-être est-il encore temps et nécessaire de réactiver l'utopie des pédagogies de la fraternité. Et de reprendre pleinement en compte, car l'utopie a bien le pouvoir au présent de catapulte le passé dans notre avenir, la conscientisation de Freire, la convivialité d'Illich, l'amour des droits de l'enfant de Korczak ou la construction de la loi de Oury.

Quitte à choisir, j'ai envie de partir de Dewey, qui revient actuellement à l'honneur, et ce n'est peut-être pas pour rien. Rappelez-vous: en 1916, il écrit *Démocratie et éducation*, un grand livre qui pose tout de même fortement les enjeux de l'école.

À quoi sert l'école? Que sert-elle?

À quoi doit-elle servir? On conviendra que ces questions ne sont pas légères... Or son constat est sans appel. L'école, nous dit-il, dans sa forme actuelle, donc celle du début du XXe siècle, se caractérise par le formalisme, l'individualisme, l'intellectualisme, la déresponsabilisation scolaire et sociale. Alors un siècle plus tard, où en est-on? Pouvons-nous vraiment affirmer que nous n'en sommes plus là?

Mais surtout attention: la fraternité ne peut pas être un lot de consolation! Bien entendu, elle pourrait fonctionner sur ce schéma. Puisque, très souvent, élèves, parents, enseignants ont intégré que l'échec scolaire revient à l'individu, qui n'a pas fait assez d'efforts, qui

n'est pas fait pour les études, qui... etc., la fraternité peut être là pour témoigner que l'on a de l'attention, de la compassion, pour tous ces élèves qui ne réussissent pas, comme on dit. C'est un moyen de faire quelque chose qui ne remet pas en cause l'ordre des choses, l'ordre social et l'ordre scolaire. La fraternité comme nouvelle forme de la pédagogie de soutien? Ce n'est pas impossible.

Revenons plutôt à Dewey et à ce qu'il nous dit dans *Démocratie et éducation*. C'est sans ambiguïté. L'école est d'abord une institution sociale réelle et vivante. Et surtout on ne peut concevoir deux théories morales, l'une valable pour la vie scolaire et l'autre valable pour la vie sociale. L'enfant n'est pas en premier lieu un être scolaire, c'est un membre de la société, et cela au sens le plus large: c'est à l'école de le rendre capable de comprendre sa dépendance à l'égard de sa société et d'accepter cette solidarité. Mais attention! Ceci est à double sens. Car, fondamentalement, ceci suppose que l'école soit une institution sociale réelle et vivante. Dès lors, comment y développer la confiance, la coopération, la fraternité?

Là est la difficulté précisément, si l'on suit Dewey dans sa réflexion et dans son action éducative. Si l'école n'est pas une institution sociale réelle et vivante, comme il le réclame, dans quoi verse-t-elle et que favorise-t-elle? Un intellectualisme des savoirs civiques et moraux d'un côté, un formalisme des attitudes morales au caractère particulièrement artificiel de l'autre. La morale, et la fraternité en tout premier lieu, n'est pas une affaire d'actes délimités, de savoirs spécifiques ou de vertus à étudier, intégrer et reproduire. La morale, c'est avant tout de l'intelligence sociale et du pouvoir social.

/ Quelles utopies pour aujourd'hui?

Que faut-il entendre par là? L'intelligence sociale, c'est le pouvoir d'observer et de comprendre la solidarité humaine; le pouvoir social, c'est la capacité de contrôler soi-même son caractère. Et donc l'éducation à la fraternité, c'est un tout et non une part de l'éducation à l'école et par l'école.

Faire vivre la fraternité à l'école, c'est tenter d'assurer les conditions d'une fraternité démocratique... Vivre la démocratie à l'école, est-ce bien raisonnable? N'est-ce pas plus simple de se contenter de favoriser l'intelligence d'un certain nombre de marqueurs de la démocratie et de la fraternité? Certainement. Mais Dewey (un incurable utopiste, assurément!) resurgit pour nous montrer les limites et les contradictions d'un tel positionnement. Si l'on estime que les arrangements sociaux de type démocratique sont plus essentiels, plus favorables, plus «éducatifs» que les arrangements de type contraire, si l'on estime que les consultations mutuelles et les convictions à base de persuasion sont bien préférables aux méthodes d'imposition ou de coercition, on n'a pas le choix. Obligation nous est faite de permettre à chaque élève, avec les autres, d'en faire concrètement l'expérience, avec les autres. Tel est le rôle capital dévolu à l'école.

Certes tout ceci nous emmène très loin, mais, quoi qu'il en soit, il va bien falloir choisir. Ou la fraternité est un à part, sans être nécessairement un à côté. Ou elle est liée à l'ensemble du fonctionnement scolaire. Si c'est le cas, de même que la fraternité se conjugue avec la démocratie, de même elle est fortement liée à des notions capitales comme l'autonomie et la socialisation. Prenez l'autonomie. On n'est pas autonome tout seul. L'autonomie ne trouve sa cohérence que dans une interdépendance et une socialisation grandissantes; elle conjugue les sentiments d'indépendance, de liberté, de responsabilité et de convivialité. Il y a bien de la fraternité là-dedans!

L'autonomie désigne une façon de vivre ensemble, elle s'énonce en termes de pratiques sociales, elle donne à entendre ce qui doit être respecté dans un vivre ensemble, dans la constitution d'une loi qui se fait et se défait. C'est une attitude générale devant la vie. Et, dans ce cas, elle ne s'enseigne pas, elle s'apprend, elle s'éprouve. Et donc elle passe par des pédagogies vraiment actives et une conception renouvelée de la relation pédagogique.

Socialisation, autonomie, relation éducative, fraternité sont en quelque sorte équivalentes. Pourquoi? Parce qu'elles visent le fonctionnement tolérant et démocratique des structures sociales. L'école en est une, toute particulière, puisque c'est là que l'on est censé apprendre à les pratiquer. C'est à l'école que doit se forger le creuset démocratique de l'avenir. Pas facile, hein? Oui utopique, tout simplement.

Pour terminer sur une note d'espoir supplémentaire, j'ajouterai que l'éducation a toujours été traversée par une force de proposition et une force de soupçon, par l'affirmation d'une volonté et par la dénonciation de la critique. Pendant longtemps, la volonté l'a emporté sur la critique. C'était le bon temps, celui où pédagogie et politique se disaient directement et conjointement. Ce monde s'est effacé parce que la critique est deve-



© Philippe Martin

nue première, quitte à se faire volonté. Il ne peut plus y avoir vraiment «projet» politique en pédagogie, mais seulement intention politique en pédagogie, ouverture politique en pédagogie, expérience politique en pédagogie. La politique est plus que jamais nécessaire en pédagogie. On sait que la pédagogie est éducation au politique, on sait qu'elle doit l'être, on sait qu'elle ne peut l'être vraiment que dans une société démocratique, mais on sait qu'elle ne peut vouloir une politique: elle est dessein politique, mais non dessin politique, même si elle a la politique comme destin. Mais, à ceci une condition: que la pédagogie reste liée à l'utopie, faute de quoi elle n'est plus qu'un service de la politique. Il faut ici nous éloigner de Dante qui, au seuil de *La Divine Comédie*, énonce les paroles qui surmontent la porte de l'Enfer: «Vous qui entrez laissez toute espérance.» À l'inverse, réjouissons-nous qu'il y ait encore et toujours en éducation des lieux et des projets où l'on puisse dire: «Vous qui éduquez retrouvez l'espérance.» À condition d'ajouter que seule l'utopie est encore apte à maintenir et à nourrir fraternellement cette espérance.

Bibliographie

- Dewey J. (2011). *Démocratie et éducation*. Paris: Armand Colin. 1916.
Freire P. (1992). *Pedagogia da Esperança: Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra.
Hameline D. (1986). *Courants et contre-courants dans la pédagogie contemporaine*. Sion: ODIS.
Houssaye J. (1992). *Les valeurs à l'école*. Paris: PUF.
Houssaye J. (2004). «Utopie: le chant du monde». *Utopies et Pédagogies*.
Waldersbach: CIVIIC-Musée Oberlin.
Rey Herme A. (1979). «La liberté d'enseignement: liberté de qui?». *Le sujet de l'éducation*. Paris: Éditions Beauchesne.
Touraine A. (1995) «L'école du sujet». *Les entretiens Nathan*. Paris: Nathan.

De la pédagogie comme utopie

Philippe Meirieu

Contrairement aux représentations les plus répandues chez ses partisans comme chez ses adversaires, la pédagogie ne fait pas «naturellement» bon ménage avec les utopies. Tout au contraire! Que l'on définisse, en effet, la pédagogie selon la tradition étymologique, comme «accompagnement» de l'enfant vers le précepteur, ou que l'on préfère une définition plus conceptuelle en la considérant comme une relation nécessaire et provisoire visant à l'«émergence» d'un sujet autonome, dans les deux cas, ce qui la caractérise, c'est le mouvement: «accompagnement» ou «émergence» sont opposés, en effet, à tout enkystement. Être «pédagogue», c'est ainsi refuser, tout aussi bien, l'enfermement et la fatalité, c'est lutter contre toute assignation à résidence et toute reproduction sociologique ou mimétique; c'est, selon la formule de Kant définissant *Les Lumières*, permettre à chacune et à chacun de «penser par soi-même» ou encore, comme le disait plus radicalement Pestalozzi, faire en sorte que chacune et chacun puissent «se faire œuvre de soi-même».

Certes, cette injonction n'est pas une négation; elle n'abolit pas par décret toute histoire personnelle, familiale ou sociale; elle ne suppose pas une capacité illusoire d'auto-engendrement ou même l'abolition de toute contingence, pas plus qu'elle ne postule une toute-puissance qui permettrait à un individu, à l'image du Baron de Münchhausen, de se sauver lui-même de la noyade en se tirant par ses cheveux! La pédagogie ne nie pas le donné, elle cherche comment créer les conditions permettant à un «petit d'hommes» de le prolonger en s'en dégageant, de le subvertir, au moins partiellement... ou encore de l'assumer, mais délibérément. Elle est une propédeutique du dépassement lucide. Ou, au moins, du déplacement assumé.

Les «utopies» contre la pédagogie

Or, les grandes utopies ne présentent guère le déplacement. De *La République* de Platon à *L'Utopie* de Thomas More, de la *Cité du Soleil* de Campanella, au *Meilleur des Mondes* d'Aldous Huxley, c'est la fixité qui l'emporte. Certes, on peut considérer l'œuvre de Platon comme une démarche qui, tout entière, fait l'éloge de l'«élévation» philosophique, nous permettant de passer des illusions du sensible à l'évidence de l'intelligible... Mais la conséquence de cela dans l'organisation de la Cité idéale, c'est le refus de la «confusion des classes», la do-

«Comment puis-je croire, dit le gars
que le monde a été laissé sans utopies
comment puis-je croire
que l'espoir est un oubli
ou que le plaisir est une tristesse.»

Mario Benedetti - *Utopías*

mination nécessaire des philosophes, les «gardiens» de la vertu, sur les soldats, des soldats sur les artisans, des artisans sur les marchands; c'est aussi l'application d'un eugénisme rigoureux qui se débarrasse des enfants «mal formés» et promeut les unions entre les membres de l'élite... car la hiérarchie de l'âme – qui place le Bien au-dessus de tout le reste – doit s'imposer à toute l'organisation sociale. Quant à Thomas More, qui publie son fameux ouvrage sur l'île d'Utopia en 1516 et en dépit de sa réputation de «grand humaniste», il ne nous en présente pas moins une société où, quoique la misère ait été éradiquée, l'autoritarisme règne en maître: les hommes dominent les femmes, les vieux imposent leurs volontés aux jeunes, le travail est réglé pour chacune et chacun au point que le moindre manquement entraîne l'esclavage, il est interdit de sortir de son lieu d'habitation sans autorisation spéciale et la sexualité est régulée de manière particulièrement stricte: là encore la «perfection de l'organisation» se paye d'un assujettissement drastique des personnes. Quarante-vingts ans plus tard, le dominicain rebelle Campanella adoptera le même principe dans sa *Cité du Soleil*, ville dirigée par un «métaphysicien» où la planification absolue sanctionne féroce toute déviance. Et, malgré la sympathie que l'on peut éprouver pour la théorie du Phalanstère de Charles Fourier, comment ne pas constater que les quelques applications concrètes qui ont pu en être faites, comme le Familistère de Guise, construit à partir de 1858, se sont érigées en véritables «sociétés du contrôle» dans une perspective panoptique quasiment carcérale où le moindre déplacement d'un individu en dehors des cadres fixés était épié et sanctionné? Quant

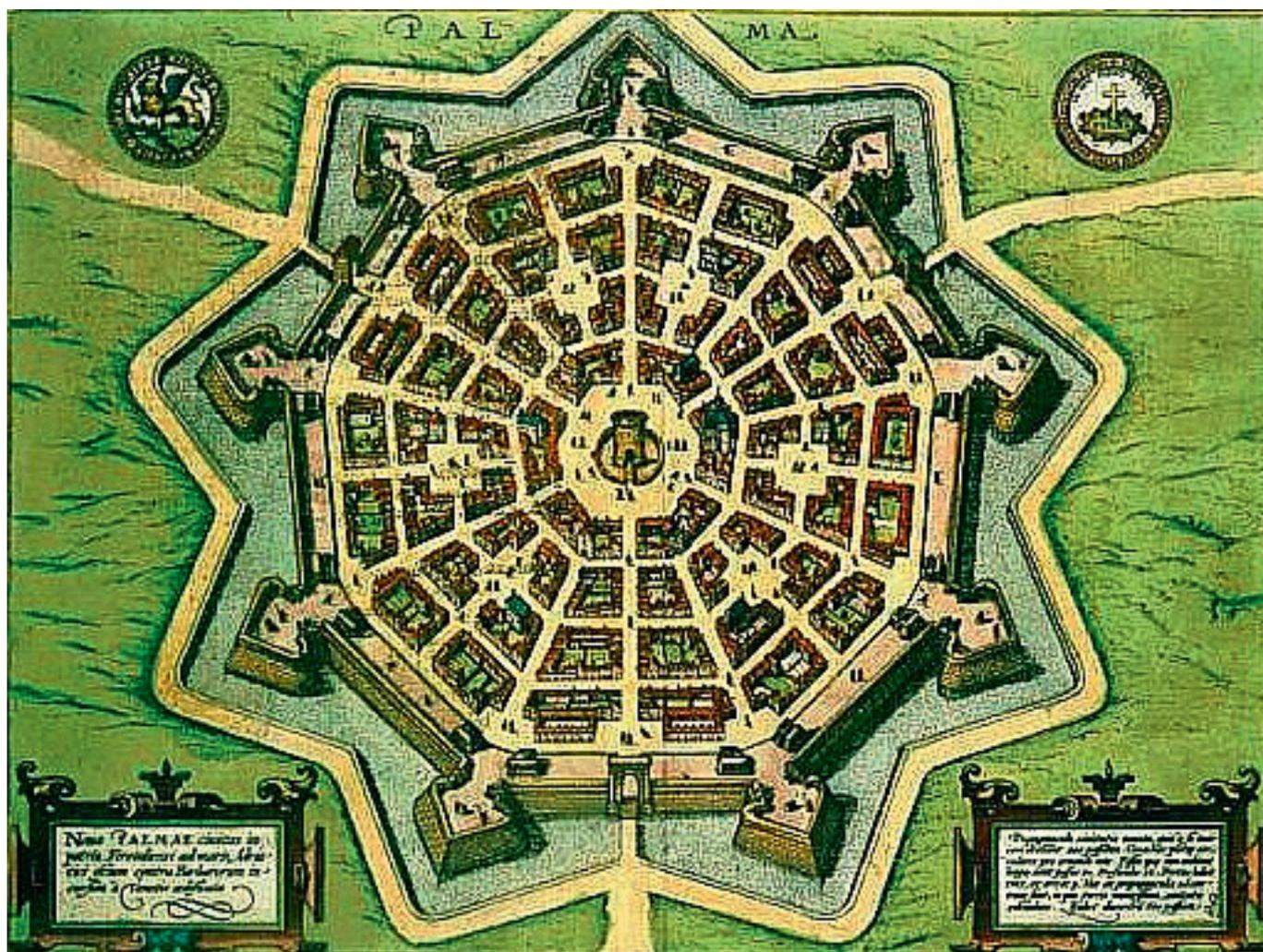
/ Quelles utopies pour aujourd'hui?

à l'Icarie de Cabet, elle vécut, au Texas, de telles convulsions que, lassés de l'autoritarisme de chefs autoproclamés et de la reproduction routinière des mêmes modes de vie, la révolte des jeunes Icarieus finit par en avoir raison, en 1886.

C'est ainsi qu'en dépit de la générosité de leurs inventeurs ou promoteurs, les «grandes utopies» préfigurent, à leur manière, les sombres descriptions de 1984 d'Orwell ou du *Meilleur des Mondes* d'Huxley: on sait que dans ce roman célèbre, l'avenir du monde se joue dans un «centre d'incubation et de conditionnement»; la reproduction sexuée est bannie, les enfants sont fabriqués en laboratoire et subissent, dès l'embryon, des traitements qui détermineront aussi bien leur développement physique qu'intellectuel que leur place dans la hiérarchie sociale. Tous reçoivent, pendant leur sommeil, un enseignement qui leur fournira une morale commune et annihilera toute tentation de déviance.

Nous voici au point le plus radical de tout «système utopique»: la toute-puissance d'une «machine sociale» parfaitement huilée qui, au nom d'une perfection formelle décrétée par «l'élu», réduit les individus à n'être que des rouages programmés d'un «ordre idéal». L'ensemble de la société fonctionne ici sur le «mode horloger» qui caractérise, selon Claude Lévi-Strauss, les sociétés que nous disons «primitives», avant que nous déstabilisions leur fonctionnement millénaire,

les fassions basculer dans «l'histoire» et les condamnions à disparaître. Et, même si Lévi-Strauss avoue une certaine tendresse pour ce qui constitue, à ses yeux, «l'essence de ce que nous fûmes et continuons d'être en deçà de la pensée et au-delà de la société»¹, qu'on nous permette de douter que la «société horlogère» puisse et doive représenter, pour le pédagogue, un projet mobilisateur. Elle ne le peut guère, tant la fin des sociétés holistiques et l'émergence de l'individualisme social apparaissent aujourd'hui comme des événements irréversibles: qui, dans nos sociétés occidentales, accepterait de bonne grâce qu'«on» décide de sa vie personnelle et professionnelle, de ses choix affectifs et idéologiques à sa place? Et la «société horlogère» ne peut pas, non plus, malgré les fugaces séductions littéraires qu'on peut avoir pour elle, constituer un projet éducatif et social acceptable. Dotée aujourd'hui d'un arsenal technologique sophistiqué, elle prendrait vite la forme, en effet, de cette «société du contrôle absolu» que décrivait déjà Gilles Deleuze en 1990: «Les sociétés de contrôle opèrent par machines informatiques et ordinateurs dont le danger passif est le brouillage, et l'actif, le piratage et l'introduction de virus. [...] Le service de vente est devenu le centre ou l'«âme» de toute entreprise. On nous apprend que les entreprises ont une âme, ce qui est bien la nouvelle la plus terrifiante du monde.





Le marketing est maintenant l'instrument du contrôle social, et forme la race impudente de nos maîtres. Le contrôle est à court terme et à rotation rapide, mais aussi continu et illimité.»²

Comment, dans ces conditions, se résigner à abandonner nos enfants à une «machine sociale» dont l'empêchement de penser semble devenu le principe organisationnel? Comment échapper à l'exaltation de la pulsion, à la captation de l'attention par la surenchère des effets, à l'abolition de la temporalité par la réaction systématique «en temps réel», au triomphe du slogan et de la «com», à la substitution systématique, en particulier dans notre environnement numérique, du principe de vérité par le principe d'attractivité? Créer aujourd'hui les conditions éducatives pour restituer, comme le demande Alain Badiou, une «densité à la pensée»: voilà l'impératif catégorique de la pédagogie. Prendre soin de toute pensée qui se construit, se libère des schématismes et des simplifications rassurantes, s'émancipe des idéologies claniques mortifères... bref, retrouver l'inspiration fondatrice de la pédagogie comme propédeutique du développement autonome, voilà l'enjeu, contre toutes les utopies de l'enfermement qu'elles empruntent ou non les oripeaux de l'hyper-modernité technologique.

La pédagogie comme antidote

1762: Jean-Jacques Rousseau publie la même année *Le Contrat social* – un projet politique démocratique – et *l'Émile* – son traité sur l'éducation. Le lien entre les deux œuvres est si fort que Rousseau reprend dans *l'Émile* l'explication du *Contrat social*, insistant sur la solidarité fondatrice qui lie la construction d'une démocratie à la mise en œuvre d'une pédagogie émancipatrice: «Rendez votre élève attentif aux phénomènes de la nature, bientôt vous le rendrez curieux; mais, pour nourrir sa

curiosité, ne vous pressez jamais de la satisfaire. Mettez les questions à sa portée, et laissez-les lui résoudre. Qu'il ne sache rien parce que vous le lui avez dit, mais parce qu'il l'a compris lui-même; qu'il n'apprenne pas la science, qu'il l'invente. Si jamais vous substituez dans son esprit l'autorité à la raison, il ne raisonnera plus; il ne sera plus que le jouet de l'opinion des autres.»³

On peut discuter des thèses du *Contrat social*. On doit débusquer dans *l'Émile* les tensions qui traversent la pensée pédagogique de Rousseau pour en comprendre la complexité et la fécondité⁴. Mais il y a dans l'articulation étroite entre un projet démocratique et un projet pédagogique une perspective qui est, sans doute, la seule à nous permettre de faire face aux défis d'aujourd'hui. Face à l'épuisement des grands récits unificateurs, face à la montée des communautarismes et totalitarismes, quand la construction du «bien commun» tâtonne ou s'égare, que les intérêts individuels prennent le dessus partout et que rien de suffisamment important ne peut convaincre quiconque d'y renoncer, les finalités éducatives normatives consensuelles sont devenues, désormais, largement introuvables. L'éducation, dans ces conditions, n'a que deux issues: ou bien le repli clanique dans l'entre-soi, l'atomisation des institutions éducatives en une myriade de petites communautés où l'on espère, tout à la fois, se protéger et se promouvoir... ou bien la recherche obstinée de ce qui peut donner encore sens à une éducation au «commun». Et, dans ce domaine, c'est bien «la pédagogie qui est à la peine». C'est elle qui doit faire découvrir à nos enfants que ce qui les réunit au sein de «l'humaine condition», comme disait Montaigne, est plus important que ce qui les sépare; mais aussi, que ce qui spécifie chacune et chacun doit pouvoir enrichir un collectif où l'on apprend réellement à coopérer. C'est elle qui doit faire entendre que les savoirs,

par définition, peuvent se partager avec toutes et tous et que c'est même ce qui les spécifie au regard des diverses opinions et croyances: du savoir, précisément, nul n'est jamais exclu. C'est elle aussi qui doit enseigner à débattre sereinement, à se documenter, à argumenter, à comprendre – sans s'y perdre – la position de l'autre, à distinguer un exemple et une preuve, à stabiliser un accord et à tenir parole, à distinguer ce qui «fait loi» pour tous de ce qui relève du domaine privé de chacun... Bref, parce qu'il n'y a pas de contrat social démocratique en actes sans une éducation exigeante à la précision, à la justesse et à la vérité, parce qu'il n'y a pas de «vivre ensemble» sans un apprentissage rigoureux du «faire ensemble société», éduquer, aujourd'hui, nous impose de mettre en œuvre une pédagogie pour la démocratie.⁵

Rien d'évident dans ce projet. Une «pédagogie pour la démocratie» n'est pas une «pédagogie démocratique»: c'est précisément parce que les comportements enfantins ne sont pas spontanément et systématiquement démocratiques qu'il convient de construire une «pédagogie institutionnelle» qui permette à chacune et à chacun d'avoir une place et de s'exercer à diverses fonctions. Une «pédagogie pour la démocratie» n'est pas une «pédagogie individualiste»: c'est parce que l'attention est, chez les humains, une question sociale, une affaire de focalisation collective, de rituels de passage et de construction du «commun» que l'éducation doit rester, fondamentalement, collective. Une «pédagogie pour la démocratie» n'est pas une «pédagogie du vide»: c'est parce que l'enfant vient au monde infiniment démuné et qu'il arrive à l'école avec des histoires profondément différentes et génératrices d'inégalités, que la transmission des savoirs ne peut être laissée à la motivation ou aux capacités «spontanées» stimulées par l'environnement social. Et c'est parce que nous avons besoin non pas d'être contrôlés individuellement par les appareillages technologiques du «capitalisme pulsionnel», mais de personnes capables de construire collectivement et lucidement un avenir possible, que la pédagogie reste un antidote essentiel face aux dangers qui nous menacent.

La pédagogie «impossible»?

J'ai écrit plus haut: «la pédagogie est à la peine.» Ce n'était pas une simple formule de style! Et tous ceux qui s'y frottent le savent bien. Il est loin – si tant est qu'il n'ait jamais existé! – le temps où il suffisait, pour enseigner, de «porter le savoir au plus haut degré d'intelligibilité pour autrui»⁶. Une telle conception suppose des élèves ou des étudiants spontanément disponibles à la raison qui s'expose. Des élèves mobilisés, attentifs, investis, adoptant immédiatement la posture mentale requise selon les types de travaux effectués, anticipant les difficultés, se documentant à l'avance, reprenant systématiquement ce qui n'est pas vraiment compris, etc. De tels élèves – malheureusement ou, plutôt, heureusement! – n'existent guère. Tout ce qu'on leur suppose, ici, n'est pas, en effet, dans nos écoles, de l'ordre des préalables, mais de l'ordre des objectifs: à nous de mobiliser nos élèves, de les rendre attentifs, de leur apprendre à s'organiser! Certes, il y aurait bien une solu-

tion: transformer nos objectifs en préalables et écrire, à l'instar de Platon, au fronton de nos classes, non point «Nul n'entre ici s'il n'est géomètre»... mais «Nul n'entre ici s'il n'est déjà motivé, attentif, organisé, etc.»⁷. L'école assumerait ainsi, sans le moindre scrupule, sa fonction de «reproduction», revenant aux vieilles utopies fixistes! Pour en sortir, on est bien, alors, «à la peine»: car, face à des élèves indifférents, voire hostiles, il nous faut trouver une ligne de passage entre la démission ou le forceps, le renoncement ou la violence, l'abandon ou l'exclusion. «Comment faire entendre raison à celui qui ne veut rien entendre?», demande Platon au tout début de *La République*, mettant d'ailleurs Socrate en échec sur cette difficile question. Car nul ne peut convaincre l'autre par la raison d'être raisonnable... sinon, c'est qu'il le serait déjà!⁸

Je fais l'hypothèse qu'il n'y a peut-être pas de réponse à cette question, ou, au moins, pas de réponse toute faite et utilisable dans tous les cas. Et, pourtant, il faut rejeter, tout à la fois, la tentation de l'indifférence – «Tant pis pour toi! Après tout, c'est pour toi que tu travailles et je ne peux pas faire ton travail à ta place!» – et celle de la violence – «Tu la comprendras la proportionnalité, je te l'assure! Et j'y mettrai tous les moyens! Tu vas le sentir passer!». Aucune de ces deux attitudes ne permet de mobiliser, d'impliquer, d'engager l'autre dans un travail intellectuel qui, nécessairement, le déstabilisera et qui, évidemment, ne peut que l'inquiéter. «Aucun apprentissage n'évite le voyage»⁹, dit Michel Serres. Et nous sommes condamnés à pratiquer «l'invitation au voyage»... la poésie en moins, sans les clichés aux couleurs éclatantes des guides touristiques ni la séduction des médias à la mode. Nous sommes condamnés à une «invitation au voyage» toujours un peu médiocre et bricolée, mais qui laisse entrevoir, néanmoins, le plaisir d'apprendre et la joie de comprendre.

À cet égard, il est peut-être bien possible que la pédagogie soit une sorte de ligne de fuite, une perspective pour donner un peu de sens à notre activité quotidienne et susciter notre inventivité individuelle et collective. Une utopie alors? Sans doute, mais au meilleur sens du terme: ce qui soutient notre courage de ne pas désespérer.

¹ Claude Lévi-Strauss, *Tristes tropiques*, Paris, Plon, 1955, p. 479.

² Gilles Deleuze, «Post-scriptum sur les sociétés de contrôle», *L'autre journal*, n°1, mai 1990. Disponible avec le lien suivant: https://infokiosques.net/imprimersans2.php3?id_article=214

³ *Émile ou De l'Éducation*, Garnier-Flammarion, Paris, 1966, p. 215.

⁴ Cf. Philippe Meirieu, *Pédagogie: des lieux communs aux concepts clés*, ESF éditeur, Paris, 2013.

⁵ Cf. Philippe Meirieu, *Faire l'École, faire la classe – Démocratie et pédagogie*, ESF éditeur, Paris, 2004.

⁶ «Ce qui précède, à titre générique, le bon professeur pourrait être appelé précisément la Mathesis dans l'ensemble de ses dimensions, autrement dit l'élevation de sa matière à son plus haut degré de communicabilité.» Denis Kambouchner, *L'École, question philosophique*. Paris, Fayard, 2013, p. 54.

⁷ Nul n'osera jamais écrire ou dire cela, évidemment. Mais, en revanche, ne trouve-t-on pas des classes et des établissements où l'on ne s'occupe que des élèves déjà motivés, attentifs, organisés?

⁸ Cf. Philippe Meirieu, *Éduquer après les attentats*, ESF éditeur, Paris, 2016, en particulier pages 9 à 18.

⁹ Michel Serres, *Le Tiers-Instauré*, Paris, François Bourrin, 1991.

Dire nous

Contre les peurs et les haines, nos causes communes

«Les murs menacent tout le monde, de l'un et de l'autre côté de leur obscurité. Ils achèvent de tarir ce qui s'est desséché sur ce versant du dénue-ment, ils achèvent d'aigrir ce qui s'est angoissé sur l'autre versant, de l'abondance. La relation à l'Autre (à tout l'Autre, dans ses présences animales, végétales, et culturelles, et par conséquent humaines) nous indique la part la plus haute, la plus honorable, la plus enrichissante de nous-mêmes. Que tombent les murs.»

Édouard Glissant et Patrick Chamoiseau,
Quand les murs tombent. (2007)

Citation présente en début du manifeste

Il est temps de dire nous

Dire nous pour éviter le désastre où nous entraîne une politique de la peur qui se sert du terrorisme comme d'un alibi pour nous congédier, mettre en panne notre démocratie, mettre en cause nos libertés, mettre en péril notre sécurité.

Dire nous pour ne pas tomber dans le piège tendu par des idéologies totalitaires dont les crimes sont une provocation à la haine afin de nous entraîner dans une guerre des mondes d'où toute civilisation sera bannie.

Dire nous pour trouver, ensemble, les réponses aux défis qui nous assaillent quand ceux qui nous gouvernent, aujourd'hui comme hier, ne pensent qu'à se succéder à eux-mêmes, qu'à survivre à l'abri du pouvoir.

Dire nous pour dessiner l'horizon des possibles, des volontés et des rêves, à rebours d'une politique aveugle aux causes et indifférente aux solutions, uniquement préoccupée d'intérêts immédiats et de profits personnels.

Dire nous pour refuser cette fatigue qui nous saisit devant tant de reniements, tant de déceptions, de promesses trahies et de corruptions dévoilées, de petitesse et d'arrogances, de mensonges aussi.

Dire nous, notre nous, celui que nous lègue notre histoire républicaine et la cohorte de ses vaincus victorieux, momentanément défaits par les oligarchies régnautes, puis durablement réhabilités par la mémoire populaire.

Le nous de l'égalité, sans distinction d'origine, de condition, d'apparence, d'appartenance ou de croyance, de sexe ou de genre.



Le nous des exigences communes où s'imaginent concrètement l'espérance, là où nous vivons, là où

nous travaillons, là où nous habitons, dans tous ces lieux où nous faisons déjà route ensemble.

Le nous des audaces démocratiques, sociales, écologiques et culturelles sans lesquelles il n'est pas de confiance retrouvée dans un avenir partagé.

Le nous des humanités conscientes de leur relation vitale à la nature, à la terre et au ciel, à l'eau et aux plantes, aux autres espèces, au tout vivant du Tout-Monde dont nous sommes.

Le nous de ceux qui ne veulent plus emprunter cette impasse des dominations et des exploitations, de l'oppression de l'homme par l'homme et de la destruction de la nature par l'homme.

Le nous de notre richesse commune.

Le nous de ceux qui ne spéculent pas sur l'inégalité, tirant profit des détresses et des misères, ni ne jouent l'argent des autres au casino de la finance.

Le nous de ceux qui refusent d'être dépossédés et dépouillés par un capitalisme avide, dérégulé et prévaricateur, qui ne bénéficie qu'à une infime minorité de privilégiés, coupés du monde et des autres.

Le nous du plus grand nombre où se retrouvent toutes celles et tous ceux qui vivent de leur travail – ou qui voudraient en vivre – et sont ainsi les vrais créateurs de valeur, non seulement matérielle mais aussi spirituelle.

Le nous de toutes les minorités actives dont sortiront, demain, les majorités inventives, ce divers qui fait l'exceptionnelle pluralité de la France, de sa langue comme de ses territoires, de ses paysages comme de ses nourritures, de ses sons et de ses images, de ses cultures et de ses récits.



Le nous qui refuse la diversion des peurs et des haines. Le nous qui se dresse contre les fauteurs de division et

de trouble, pressés de nous opposer les uns aux autres pour échapper à leurs échecs et prolonger leurs dominations.

Ce nous, seul capable d'enrayer la machine infernale qui met la France en péril, l'entraînant dans des guerres sans fin au lointain et dans une guerre contre elle-même au plus près.

Ce nous des fraternités reconstruites, se rassemblant contre la chasse aux boucs émissaires, quels qu'ils soient.

Ce nous qui fera enfin barrière aux divisions où, par le rejet et la crainte, se perpétuent la domination d'une infime minorité et la dépossession de la grande majorité.

Ce nous où s'inventera un espoir commun, dans la délibération collective, plutôt qu'une aventure personnelle, avec son cortège de déceptions et d'amertumes.

Ce nous qui s'oppose au je présidentiel où se ruine la confiance démocratique par la confiscation de la volonté du peuple au profit d'un seul, de son clan politique et de sa caste sociale.

Ce nous qui rassure par ses audaces, ce nous qui crée de la confiance en risquant son bonheur.

~

Dire nous pour partir en quête d'un horizon des possibles en faisant chemin tous ensemble, dans le souci des plus fragiles et des moins protégés, des moins habiles et des plus exploités.

Dire nous pour inventer un nouvel imaginaire qui nous élève et nous relève, en nous extirpant du marécage où macèrent nos divisions, nos rancœurs, nos ressentiments.

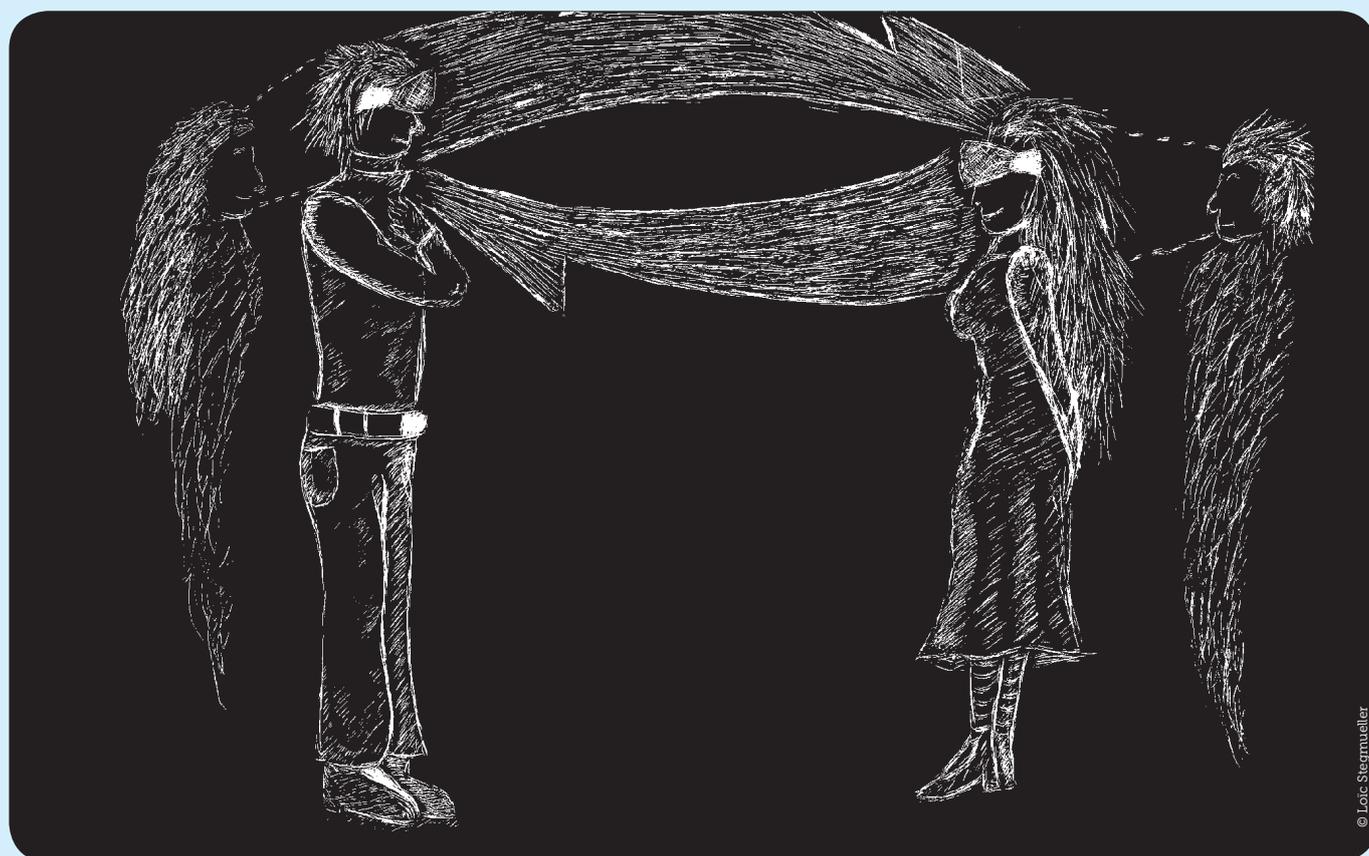
Dire nous pour cesser de dire eux contre nous, nous contre eux, notre nous contre le leur, dans une guerre sans fin dont nous serons tous les victimes, nous comme eux.

Dire nous pour réussir à échapper aux fatalités du présent par la subversion de l'ordinaire et du quotidien, en l'enchantant par la beauté et la bonté, contre la laideur et la méchanceté.

Dire nous avec cette certitude que la politique, comme bien commun, est d'abord une poésie, une poétique où l'espérance retrouve l'énergie qui lui manquait, comme un souffle libérateur.

Dire nous avec nos mots de tous les jours, en retrouvant leur sens véritable, la sécurité que nous disons sociale, écologique, urbaine, rurale, démocratique; le travail dont nous défendons la valeur, la richesse et la dignité; la patrie qui reconnaît tous les siens, tous ceux qui l'ont construite et rejointe, prolongée et rehaussée, sans distinction de croyance ou d'appartenance, de couleur de peau ou de pays d'origine.

Dire nous, donc, pour inventer tous ensemble le oui qui nous manque, celui d'un peuple réuni dans sa diversité et sa pluralité autour de l'urgence de l'essentiel: la dignité de l'Homme, le souci du Monde, la survie de la Terre.



Éducation-Égalité-Émancipation

Nos utopies pour aujourd'hui – *Manifeste*

.....

Nous sommes à l'heure du choix

Nous, acteurs sociaux, éducateurs, créateurs, voulons-nous perpétuer un système scolaire si souvent destructeur des intelligences autant que des personnes, adultes comme enfants? Voulons-nous maintenir en l'état des pratiques pédagogiques inchangées, des contenus d'enseignements immuables, une évaluation-sélection héritée d'un autre temps? Non. La dimension d'utopie est la pierre angulaire des propositions pour l'École et la formation que nous faisons en 2017.

Le pédagogue est condamné à l'utopie

Porter l'espérance, croire en l'avenir n'est pas affaire de vertu, mais d'intelligence sociale et de courage. *Nous décentrer, surseoir à la violence, cultiver l'empathie, construire des espaces pour penser et agir ensemble, être vigilants face aux mots et à leurs usages, construire de l'individuel au sein des collectifs, débattre, sont les ferments de notre engagement.* Sans une École qui autorise et permet à tous les enfants et adultes de nos pays de construire un avenir commun et digne – sans une école qui cherche vraiment à se transformer – aucune issue durable n'est politiquement, ni humainement possible. La partie n'est pas facile, mais elle est déjà largement engagée. De multiples pratiques en attestent en France et dans le monde.

L'humanité est UNE. Sa diversité est sa richesse. Le Tous capables doit guider notre action éducatrice et citoyenne.

Des constats

Tout est dit, mais rien n'est fait

Des injonctions paradoxales

Nous sommes les héritiers d'un contrat social tacite. Il confère à l'École la double mission:
– d'éduquer et instruire tous les enfants.
– d'organiser, dans le même temps, la société en triant ces mêmes enfants.
Nous, acteurs de l'École, souffrons de cette schizo-

phrénie. Elle nous empêche d'accomplir notre mission d'éducation. Diagnostiquée par la recherche en éducation, cette situation perdue par la force des coutumes scolaires.

L'École est devenue une institution qui, paradoxalement, a besoin de l'échec pour fonctionner. Qualification et disqualification sont associées comme les deux faces d'une même pièce de monnaie. Sans disqualification des uns, pas de qualification des autres. L'École a inventé et développe de plus en plus une multitude de médicaments et de dispositifs pour les maux qu'elle génère, mais ceux-ci restent inefficaces, et le mal, qu'elle est censée réparer, empire. Car les nouveaux métiers qui vivent de ces réparations ont eux aussi besoin de l'échec pour perdurer. Le cercle vicieux est en place.

Un enjeu central masqué

Entre les murs des écoles est ainsi «déposé» cet enjeu sociétal aussi central qu'inavouable: la sélection précoce des futurs exclus des «bonnes places sociales». Ce tri est accepté parce qu'il apparaît comme légitime.

Une légitimité en question

Cette légitimité est construite socialement et pédagogiquement par le processus même des enfants mis en échec, qui intériorisent très tôt la conviction subjective qu'ils sont responsables de leur propre exclusion de certaines classes, filières ou écoles de prestige. Cette dévolution de la responsabilité a désormais gagné de nombreux parents d'élèves. L'École réussit ainsi ce tour de force: faire que l'échec scolaire qu'elle produit soit *in fine* assumé par les élèves eux-mêmes et leurs parents. Mais aucun de ces acteurs n'a conscience de ce phénomène. Les parents d'élèves ont toute confiance dans les promesses faites par l'École.

Liberté, égalité, fraternité, ces valeurs annoncées par l'École sont bafouées par une sélection qui se drape d'arguments prétendument formateurs: «la nécessité d'une notation», «le bien-fondé de compétition», la punition. Ces arguments, en réalité, renforcent la ségrégation sociale en hiérarchisant les savoirs, les cultures et les êtres.

Lutter

On ne peut lutter contre un échec scolaire programmé, intrinsèque à l'École. De nombreuses pratiques scolaires, parce qu'elles sont en accord avec ce que préconise l'institution, servent ces dérives. Seuls de trop rares militants parviennent à résister à ce tourbillon ségrégeur. La désobéissance est alors inévitable. Il est pourtant des pratiques non sélectives et des classes où l'on ne s'ennuie pas! Où l'on n'a pas «mal à l'école»! Où l'on a du plaisir à enseigner et à apprendre. Mais leur succès ne pouvant que faire s'écrouler le système, celui-ci ne peut les valoriser et encore moins les intégrer. Ces expériences réjouissantes demeurent ainsi trop marginales pour se diffuser largement.

Pour les mêmes raisons, la recherche des mouvements pédagogiques éprouvant une école sans exclusion et théorisant leurs expériences, leurs réussites, est dévalorisée systématiquement et leurs mots sont repris, détournés et dénaturés. Comme toutes les expériences qui ébranlent trop le système. N'est pas mise en place, non plus, une formation des maîtres qui soit une formation de pédagogues, ces praticiens-chercheurs en alerte sur la société et proposant des «théories pratiques» pour éduquer en fonction des besoins de leur lieu de travail. Ce qui prive l'École de précieux modèles d'intelligibilité de l'action éducative.

Il est urgent du point de vue de la démocratie de repenser le contrat scolaire actuel, sauf à laisser disparaître l'École publique elle-même.

Déconstruire le présent, inventer l'avenir

Comprendre et décoder pour pouvoir proposer

L'École a du mal à s'affranchir des conceptions qui ont prévalu et prévalent encore dans nos actuelles sociétés inégalitaires: l'exploitation de l'homme par l'homme, l'esclavagisme, les migrations non consenties, les autoritarismes de toutes sortes, les conflits, guerres et colonisations, le sexisme, le racisme, les ethnicisations, le refus de la pluralité des Histoires, la peur de «l'autre».

Oser l'utopie est une condition nécessaire pour construire et reconstruire une société planétaire, libre et émancipée des errements du passé. Et d'abord à l'École où il s'agit de rompre avec des certitudes, des opinions et des croyances qui pèsent lourdement sur l'avenir des jeunes, et de les remplacer par des propositions plus émancipatrices.

Nos utopies face à des conceptions et arguments qui ont la vie dure:

– **La croyance qu'il est impossible d'éviter les exclusions, discriminations et violences**, régnant au sein même des institutions de la République.

Notre pari consiste plutôt à créer les conditions d'un brassage des cultures, d'une «créolisation» afin de faire émerger, par les récits de vie et l'histoire des déplacements humains, des formes nouvelles de productions (œuvres, récits et relations). Renouer ainsi

les fils de l'histoire et construire ensemble un avenir à partager.

– **L'enfant pensé comme un être faible**, mauvais, à corriger, à redresser, enclin à la paresse, incapable de jugement et que l'autorité, les punitions, et la «tolérance zéro» peuvent seules redresser.

Il est nécessaire de changer cette conception de l'enfant, notre rapport à l'école, à l'apprendre, à la culture; permettre aux valeurs humanistes d'être transmises en même temps que le savoir; travailler démocratiquement avec les citoyens de toute culture sans assignation identitaire, sans territoire de relégation, sans hiérarchisation.

– **La fraternité confondue avec la compassion** qui valorise l'aide au «défavorisé» et le soutien, renforçant et légitimant ainsi les inégalités.

C'est en revanche dans la solidarité entre tous les acteurs engagés dans l'apprendre, que peut se construire la fraternité que les leçons de morale formelles ou informelles dispensées sans relâche empêchent de construire.

– **«L'égalité des chances» prétendument garantie par l'École**, est un mensonge social. Elle renforce un système injuste en confortant en chacun le sentiment qu'il «mérite» son sort. Elle interdit que l'on se plaigne ou que l'on exige, puisque «tout a été fait» pour donner à tous la chance de réussir! Cette mystification repose sur le postulat que la réussite des uns et l'échec des autres s'expliquent par des «dons» reçus ou pas à la naissance ou par le mérite personnel.

Nous affirmons que ces représentations émanent d'une conception erronée du développement et de l'apprentissage. Et d'une difficulté à reconnaître que la réussite et l'échec sont un construit social. D'où l'urgence à analyser ensemble, de façon critique, les mécanismes de différenciation et de hiérarchisation sociale; de (faire) comprendre les violences de classes à l'œuvre à l'école comme dans toutes les institutions, lesquelles favorisent la reproduction des inégalités.

– **La conception explicative de la transmission des savoirs**, qui confie à l'intelligence du maître le soin de combler la distance séparant l'ignorant du savoir: elle valide et renforce l'inégalité conçue comme une évidence; elle provoque l'abdication des dominés face aux savoirs qu'ils pensent ainsi inatteignables pour eux.

Tout au contraire, il nous faut miser sur la recherche et l'inventivité pédagogique pour créer une fraternité productrice d'émancipation; sur l'intelligence collective entre les apprenants et tous les acteurs de l'École; sur la solidarité au cœur même de l'acte d'apprentissage; sur la capacité des enseignants à mettre en place des dispositifs permettant à chacun de réussir ensemble.

– **Le «savoir-être»**, nouvel habillage de la normalisation. Il conforme l'apprenant en un élève idéalisé, «naturellement» ponctuel, assidu, impliqué, participant spontanément à la vie de l'établissement, et «par chance» dénué de tout esprit critique!

À l'opposé, nous voulons construire un espace de pensée et d'action où le questionnement fait émerger l'étonnement, la curiosité, le plaisir d'apprendre ensemble. La construction du sens est le moteur de tout apprentissage et vecteur d'émancipation individuelle et collective.

– **La conviction que la compétition** est source de motivation, qu'elle encourage l'apprentissage, qu'elle justifie efforts et sacrifices, en séparant plaisir et travail.

Loin de tout formatage, nous voulons, par la coopération, réunir plaisir et travail, favoriser les découvertes, tenir compte de l'expérience de chacun, cultiver l'empathie.

– **Le système de sélection** qui, en orientant les activités des élèves vers la recherche de bonnes notes plutôt que vers celle de l'acquisition et la consolidation des savoirs, met en concurrence les apprenants et conduit à des impasses, tant pour les élèves issus des milieux les plus populaires que pour la démocratie elle-même. Il y a urgence à enfin distinguer contrôle et évaluation. À repenser l'évaluation, comme construction du sens, à partir de l'analyse des chemins parcourus et qui demeurent à parcourir; à éveiller l'esprit critique; créer des situations d'apprentissages qui permettent aux enseignants, parents et élèves d'éprouver le pouvoir formatif du travail mené dans un climat de confiance et sans peur du jugement; apprécier et valoriser les efforts des apprenants.

Il est urgent maintenant, forts de ces prises de conscience et de ces convictions, de transformer nos constats et nos propositions en actes.

De l'ambition pour l'École

De l'utopie en actes

Pour tous, nous avons besoin d'une École, ambitieuse, de l'intelligence et de l'égalité.

– **Une École** du raisonnable et du réalisme: appel à la raison face au gâchis humain actuel, appel au réalisme face aux savoirs et pratiques sur lesquels prendre appui pour y parvenir et grâce aux forces qui déjà s'expriment et ne demandent qu'à s'investir davantage dans cette utopie commune, sur le plan des apprentissages comme sur celui de la construction citoyenne.

– **Une École** qui encourage et promeut curiosité, étonnement, humour, insolite, rencontres imprévues, création, bousculade intellectuelle, perturbation génératrice de nouvelles découvertes, assure la sécurité pour dépasser la peur, accepter le flou, l'incertitude plutôt que les dogmes et construire le désir d'apprendre, toujours, de se poser des questions, de les confronter à celles des autres, de résister à toutes les emprises.

– **Une École** qui propose défis, problèmes à résoudre, difficultés à surmonter: ce qui mérite qu'on mobilise son énergie, son intelligence et son humanité, parce que l'effort est alors promesse de portes qui s'ouvrent, de dépassements inespérés, de connaissances renouvelées, d'habiletés ignorées, d'aventures inimaginées, d'émancipation devinée.

– **Une École** qui ne hiérarchise pas les objets qu'elle enseigne, qui refuse le clivage manuel/intellectuel et sache au contraire mettre en valeur, dans chaque pratique, la pensée humaine à l'œuvre. Une école

qui n'aseptise pas les savoirs au nom d'une supposée neutralité, mais qui éclaire les apprenants sur la nature polémique de toute rupture dans le champ de la pensée et du savoir.

– **Une École** du partage des savoirs, de la joie d'apprendre et de construire ensemble, de mettre ses pas dans l'aventure de ceux qui nous ont précédés, de prendre place dans ce qui vient, le monde que l'on transforme et construit ensemble.

– **Une École** du *Tous capables* qui postule et institue l'excellence de chacun par la coopération, l'entraide et l'exigence. Une École de l'égalité non de paroles, mais de fait.

Cette École ambitieuse de l'intelligence et de l'égalité, il est de notre responsabilité de la construire.

Pour signer et consulter la liste des signataires:
www.gfenlyonnais.fr/?cat=14

¹ Pour voir les interventions de ce colloque de septembre 2016:
www.gfenlyonnais.fr/?p=1312



© Catherine Liechti

Questionner les doxas

De jeunes étudiants, après avoir terminé leur bachelor, choisissent de poursuivre leur formation dans le cadre d'un master en Sciences et pratiques de l'éducation. Souvent, ils le font après quelques années de pratique ou parallèlement à leur entrée dans la profession. Nombre d'entre eux se surprennent à être amenés à réfléchir par eux-mêmes, notamment à travers le module de Didactique générale.

© Gianni Chungheili

Nicolas Perrin, Guillaume Vanhulst, Laetitia Progin & David Piot

Mais qu'y a-t-il d'utopique dans le fait d'apprendre à réfléchir par soi-même? Qui oserait affirmer que les enseignants ne pensent pas par eux-mêmes, ne se questionnent pas au quotidien? Un défi est d'avoir la capacité à questionner ce que l'on pense. Un autre défi est de parvenir à interroger les prémisses qui nous permettent de nous questionner. Ces prémisses trouvent leur origine dans notre vision fondamentale de l'éducation qui est implicitement à la source de nos questionnements professionnels. Ne pas interroger ces prémisses, c'est prendre le risque de tenir pour acquis et évident certains de nos points de repère. Le module de formation Didactique générale dans le master en Sciences et pratiques de l'éducation propose donc de questionner ces points de repère, aussi bien lorsqu'il s'agit de constructions personnelles que collectives. Ce n'est pas un luxe. C'est ce qui permet peut-être d'adapter l'éducation aux défis de notre temps, qui débordent toujours nos outils de pensées et d'action.

Reconsidérer l'opposition théorie-pratique

Problématiser l'agir est au cœur des apports de ce module. C'est peut-être même l'enjeu d'une science de l'éducation. En effet, l'agir didactique est au cœur d'un dilemme entre prescription et description. D'une part, l'enjeu est de poser un acte aussi assuré que possible, c'est-à-dire pertinent et efficace. Une science de l'éducation ne saurait rester passive. D'autre part, la complexité de l'agir didactique est telle qu'aucune théorie de l'agir didactique n'est à même de pouvoir anticiper totalement ce qu'il adviendra. Cela pousserait à la consi-

dérer comme une science historique: l'agir didactique ne serait que descriptible, et ce qu'après coup. L'ambition de ce module est de questionner ce dilemme entre prescription et description.

Habituellement, ce dilemme est dépassé sous la forme de doxas, c'est-à-dire par des discours réduisant une partie de la complexité de l'agir didactique, quand bien même ils semblent s'appuyer sur des énoncés scientifiques. C'est le cas des théories (décrivant/expliquant l'apprentissage, l'évaluation...) qui se résument alors à des injonctions, souvent incompatibles avec les théories dont elles émanent. Ce dilemme est également dépassé en transformant et réifiant la tension qui le fonde, en l'occurrence en opposant théorie et pratique. Ce module propose donc de relire à nouveaux frais certaines théories et de problématiser la question de l'agir didactique en dépassant l'opposition théorie/pratique, en tentant de dépasser les amalgames souvent rencontrés en sciences de l'éducation. En effet, selon Agnès (2000), «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» (Agnès, 2000, p. 8).

Tous les acteurs ont des théories et des pratiques (Lattour, 1996). L'enseignant recourt autant à la théorie que le chercheur. Certes, ses théories sont souvent implicites (ce qui peut constituer une limite) et cherchent à prendre en compte la complexité de quelques situations éducatives (c'est là une de leurs forces). De son côté, la recherche est une pratique qui doit aussi faire face à sa complexité... et dont les théories sous-jacentes ne sont pas toujours totalement explicitées!

L'opposition est plus à chercher entre une théorie qui découpe le réel (au risque d'en réduire la complexité) et une théorie qui cherche à rendre compte de la pratique (au risque de se perdre dans la complexité du réel). L'opposition théorie-pratique mérite donc d'être travaillée.

«Sans utopie, aucune activité véritablement féconde n'est possible.»

Mikhaïl Saltykov-Chtchedrine.
Lettres de province (1868)

Pour cela, ce module de formation propose de reconsidérer le rôle de la théorie et de la pratique dans l'éducation, en termes d'éclairages (Chancereel, 2012) et non de modèle de la réalité. L'enjeu est d'accepter qu'une théorie «met en lumière» certains aspects d'une situation pédagogique et «en laisse d'autres dans l'ombre». Cela revient aussi à accepter que cette «mise en lumière» se fasse nécessairement d'un point de vue, qui est lui-même à questionner. Déplacer le projet – c'est-à-dire questionner ses présupposés théoriques – permet de «mettre en lumière» d'autres aspects d'une réalité.

Cela revient à accepter que nous pensons toujours le réel depuis l'évidence de notre réel (Maturana, 2013). L'être humain, et donc l'enseignant, vit dans un monde qui, à force d'être vécu, constitue pour lui une évidence. Cet argument vaut pour questionner l'implicite de nos théories, de toutes nos théories. À titre d'illustration, lorsque l'humanité pensait que la Terre était au centre de l'univers, elle vivait cela comme une évidence... Il a fallu des siècles pour prendre en compte des «évidences» que l'homme avait sous les yeux, au-delà des apparences. Comment pouvons-nous alors questionner les évidences pédagogiques?

Trois outils intellectuels

Proposer de remettre en question les évidences implicite selon nous de proposer des outils qui ont pour but de permettre de jouer avec les points de vue, quitte à se laisser surprendre. Ils sont également ouverts au sens où ils n'apportent pas de réponse définitive, mais permettent d'initier un processus qui est potentiellement sans fin.

Le premier outil consiste à schématiser le système éducatif pour en révéler les champs de tensions et questionner le positionnement respectif des différents acteurs. La topique éducative, développée par Chancereel (2012), propose de positionner l'apprenant, la structure de formation, la structure d'utilisation et la société. Il s'agit alors d'identifier les tensions potentielles – elles sont nombreuses – et de questionner la nature des régulateurs construits au cours du temps ou qui seraient à élaborer (évaluation, contrat, projet, etc.). Le jeu sur les positionnements, permis par la schématisation, pousse alors à interroger qui est ou pourrait être en position d'apprenant, et quelles seraient les conséquences pour l'ensemble du système. Par exemple, qu'est-ce qui changerait si la direction d'un établissement scolaire était en positionnement d'apprenant, tout comme les élèves? Qu'aurait la direction à apprendre d'une telle situation? Comment changeraient les tensions?

Le deuxième outil consiste à pousser à la limite le questionnement du fait éducatif. Comment penser la didactique si on admet qu'il n'est pas possible de contraindre autrui à identifier ce qui est significatif pour soi-même et qu'il n'est pas possible, pour la même raison, de s'assurer que l'autre a compris ce qu'on essaye d'exprimer? Que faire lorsque qu'on admet que le monde n'est pas fait de signification «déjà-là», «prédécoupées» qu'il suffirait de récolter, mais que ces significations découlent de l'action sur le monde, et donc dépendent de l'état et de l'agir de l'apprenant? Comment penser l'acte éducatif au sein de cette relativité fondamentale (Maturana, 2013)? En proposant une approche enactive



(Maturana & Verden-Zoller, 2008) qui postule l'autonomie des êtres vivants (Maturana & Varela, 1994), nous sommes amenés à accepter que chaque acteur fait émerger sa propre expérience du monde qui l'entoure. C'est ainsi qu'un élève peut vivre les aires et les périmètres comme parfaitement équivalents. En même temps, chaque acteur est un observateur, susceptible de pouvoir interroger sa perspective. Mais il ne peut le faire qu'à partir de sa propre perspective, en contrastant ses différents regards, pour autant qu'il soit dans un environnement qui accepte cette interrogation. L'alternative existe: répéter ce qui est attendu... sans l'avoir compris. Les questions de viabilité (quel savoir fonctionne dans quelle situation?) et de validité (qu'est-ce qui est accepté comme étant une expérience partagée et par qui?) sont en tension dans une approche maturanienne. Cette approche permet de repenser ce qu'est une description et une prescription de l'agir éducatif. C'est pourquoi il faut pouvoir articuler (et questionner) ce qui est (semble) établi, comment et par qui. Les descriptions en première, deuxième et troisième personne correspondent au point de vue adopté pour observer les phénomènes éducatifs. Une description en troisième personne correspond à une description extérieure à l'acteur concerné. Une description en première personne est une description qui à l'inverse s'appuie sur une introspection, sur ce que l'acteur peut dire en «je». Une description en deuxième personne résulte quant à elle d'une interaction entre l'observateur et l'acteur, le premier permettant au second de diriger son regard et d'en rendre compte. Ce jeu de posture peut être adopté

autant par le chercheur (qui se questionne sur la meilleure manière d'accéder aux processus d'enseignement/apprentissage) que par l'enseignant/le formateur (qui fait face aux mêmes enjeux).

Cette manière de faire permet de poser une hypothèse: c'est en prenant en compte pleinement la dimension fondatrice de l'altérité qu'il est possible de comprendre et d'agir. Selon nous, c'est en articulant l'expérience en «je», «tu» et «il» qu'il est possible de fonder la validation d'un phénomène (Depraz, Varela & Vermersch, 2011). C'est en acceptant qu'autrui est présent, se produit, et déborde des classifications, et donc qu'il nous force à faire attention à l'encore indistinct (Bitbol, 2014), que nous pouvons élaborer un regard ouvert sur les faits éducatifs.

Modalités pédagogiques: l'arroseur arrosé!

Ce module - de manière nécessairement risquée - a pour ambition de proposer des modalités pédagogiques cohérentes avec la problématique développée. C'est ainsi que nous essayons de faire émerger des régulateurs consensuels, c'est-à-dire des dispositifs qui mettent en évidence la (non)convergence des trajectoires expérientielles des étudiants et des formateurs (par exemple faire régulièrement expliciter - en les reformulant - les objectifs du cours par l'apprenant). Nous développons une pédagogie qui ne présuppose pas une réalité «pré-donnée» et «partageable», mais essayons de la construire en l'explorant collectivement, notamment en proposant une approche proscriptive¹ (et non prescriptive) des travaux à effectuer et de l'enseignement. Nous favorisons également une approche qui s'interdit toute réification des outils intellectuels proposés, en mettant en discussion systématiquement les outils d'analyse que nous proposons et en cherchant à les pousser aux limites, eux aussi...

Concrètement, nous essayons de permettre la confrontation des idées le plus tôt possible dans le processus du cours en proposant la discussion de son syllabus. Nous travaillons sur des études de cas pour interroger les regards qui s'élaborent... y compris ceux des formateurs. Nous recourons avec les étudiants qui le désirent à un protocole de référentialisation, c'est-à-dire à un dispositif permettant, tout au long du processus, de questionner la cohérence entre la nature du travail que nous faisons, les objectifs que nous poursuivons et la manière dont nous pouvons en rendre compte. Nous demandons aux étudiants de résumer non pas le cours précédent, mais la manière dont ils utilisent ce qui a été abordé au cours précédent. Nous négocions un contrat pédagogique portant sur la certification, où l'évaluation est comprise à la fois comme un contrôle et une recherche de sens...

Une utopie?

Oui, il y a une dimension utopique à repenser la relation entre sciences de l'éducation et praticiens de l'éducation. C'est une perspective. Deux citations nous permettent toutefois de circonscrire notre projet: la première nous invite à persévérer à déplacer des montagnes, la deuxième nous rend attentifs à rester modestes et prudents, car ce n'est qu'avec d'autres, dans un souci éthique, que nous pouvons apprendre.

«Une philosophie de l'action éducative ne peut éviter la question de l'effectuation. En suivant la fonction thomiste ou bachelardienne de l'utopie, 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.» (Agnès, 2000, p. 8)

«Alors qu'en utopie la cité heureuse combine quadrillage coercitif et marquage individuel, les pédagogies libertaires implantées à lasnaïa Poliana (propriété de Tolstoï), à Hambourg ou près de Londres (Summerhill) subordonnent le bonheur à l'exercice de la plus grande liberté possible. L'utopie n'aime pas le désordre, or le mot d'ordre à Hambourg est d'aller jusqu'au bout du chaos, *Mut zum Chaos!*» (Baillé, 1999, p. 134)

Dans le module de formation que nous proposons, déconstruire n'est pas aller «jusqu'au bout du chaos». Certes, c'est aller jusqu'à la limite de sa pensée. Mais c'est d'une part en assumant d'agir et d'autre part en ne cherchant pas la solution définitive. L'utopie est peut-être d'accepter à (se) questionner collectivement tout en étant pris par l'urgence de l'action présente. •

¹ Proscrire consiste à empêcher de faire certaines choses, et par extension d'en laisser d'autres possibles. Proscrire s'oppose à prescrire, qui consiste à contraindre à faire quelque chose, à l'exclusion d'autres choses. Proscrire consiste donc à délimiter un espace de possibles, l'espace des actions encouragées, susceptibles d'émerger dans l'activité de l'acteur. L'acteur adopte une activité viable au sein des possibles. Restreindre l'espace des possibles permet donc de favoriser la recherche d'une solution qui respecte ce champ de contraintes.

Références

- Agnès, J. (2000). «Utopie et pédagogie: le paradoxe du désert». *Le Portique. Revue de philosophie et de sciences humaines* (6).
- Baillé, J. (1999). «Utopie et éducation». *Quaderni*, 40(1), 125-143.
- Bitbol, M. (2014). «L'expérience d'objectiver (ou comment vivre en première personne la possibilité de la troisième)». In N. Depraz (Ed.), *Première, deuxième, troisième personne* (pp. 252-269). Bucarest: Zeta Books.
- Chanceler, J.-L. (2012). *Une topique éducative. Les régulations des dynamiques pédagogiques; composantes et phases des processus pédagogiques; identification des régulateurs et régulations*.
- Latour, B. (1996). «Sur la pratique des théoriciens». In J.-M. Barbier (Ed.), *Savoirs théoriques et savoirs d'action* (pp. 131-146). Paris: PUF.
- Maturana, H. R. (2013). *Fundamental Relativity: Reflections on Cognition and Reality / Fundamentale Relativität: Reflexionen über Erkenntnis und Wirklichkeit*. Berlin: Deutscher Kunstverlag.
- Maturana, H. R., & Varela, F. J. (1994). *L'arbre de la connaissance*. Paris: Addison-Wesley France.
- Maturana, H. R., & Verden-Zoller, G. (2008). *The origin of humanness in the biology of love*. Exeter: Imprint Academic.

Utopies, dogmes et cheminement...

Marie-Anne Mariot¹

À quoi sert l'école? À éduquer ou à instruire? Si en France, la transmission des connaissances reste cardinale et la formation de la personnalité laissée aux hasards du milieu familial et des expériences de vie, il n'en demeure pas moins qu'un formidable appétit existe et s'emploie à embrasser toutes les éducations, innovantes, technologiques ou pas, qui replacent au centre des préoccupations les questions abandonnées devenues essentielles: comment devenir un être humain? Comment humaniser le monde? Comment faire monde? Comment être créatifs pour échapper au règne de l'intelligence artificielle? Comment utiliser les nouvelles opportunités digitales pour apprendre et aimer autrement? Comment conserver sa joie d'apprendre et sa vitalité?

Utopies éducatives

Ressourçant nos vies et nos espoirs, de nombreuses utopies éducatives émergent, ajoutant aux savoirs fondamentaux l'apprentissage de l'empathie, la régulation des rapports et des conflits avec l'autre; la prise d'initiatives, de décision; l'expérimentation, l'exploration, la créativité et la coopération, générateurs de confiance en soi et de vitalité. Le projet «Une Idée Folle»² explore joyeusement cette gourmandise nouvelle, non plus pour la seule instruction ou la pédagogie, mais pour l'éducation et son goût du monde.

Sous les couleurs de Benjamin Franklin: «Tu me dis, j'oublie. Tu m'enseignes, je me souviens. Tu m'impliques, j'apprends» et inspirés pour la plupart des recherches de Maria Montessori, Steiner, Freinet, des sciences cognitives ou des neurosciences³, les nouveaux éducateurs⁴ changent le rapport à l'organisation du temps et de l'espace. Le professeur n'y est plus le détenteur du savoir ou du pouvoir, mais un guide, un tuteur, un organisateur qui régule le groupe afin de per-

«On n'enseigne pas ce que l'on sait ou ce que l'on croit savoir: on n'enseigne et on ne peut enseigner que ce que l'on est.»

Jean Jaurès

mettre aux enfants de développer par eux-mêmes des questionnements scientifiques, d'initier des collectes solidaires, de réfléchir à des questions philosophiques, de s'employer comme médiateurs pour régler des disputes entre copains ou encore de gérer des projets, à l'image de ce poulailler montré dans le documentaire, que les enfants ont créé (presque) seuls. S'ouvrir à l'autre, c'est aussi travailler avec des retraités du village invités dans leur classe, participer à la conception de leur école, s'entraider, s'écouter, apprivoiser leurs émotions... S'ouvrir à l'autre, c'est donc aussi s'ouvrir à soi. Créer un espace en soi. S'ouvrir à l'inconnu, à son désir, à l'expérimentation, aux erreurs devenues salvatrices, c'est aussi décider par soi-même quand on validera un enseignement... En somme, un nouveau Cosmos restant peuplé de lectures et de tables de multiplication.

À l'horizon de ces changements, *Une idée folle* pointe un questionnement vers lequel toutes les nouvelles méthodologies convergeraient: «Qu'est ce que cela veut dire d'être un citoyen au XXIe siècle? Pour former une nouvelle génération de "vrais citoyens", il ne suffira pas d'asséner notre devise républicaine, on ne pourra pas se contenter d'une heure d'éducation morale et civique par semaine, ni d'une semaine de lutte contre le racisme et l'antisémitisme par an. Dans chacune des écoles qui apparaissent dans le film, **la citoyenneté est la colonne vertébrale du projet pédagogique**. Parce que pour se sentir libre dans une classe, il faut pouvoir se déplacer, se tromper, s'exprimer, prendre des décisions, proposer des choses. Pour se sentir l'égal de l'autre, il faut d'abord avoir appris qu'on a de la valeur et donc avoir développé de l'estime pour soi-même. La fraternité, ce n'est pas un concept, c'est quelque chose qui s'éprouve, quelque chose qu'on comprend le jour où on est en difficulté et où quelqu'un nous vient en aide, et inversement.»⁵

Autour de cet axe citoyen, certaines utopies éducatives tentent, pour les enfants et pour les adultes, d'explorer la **pédagogie inversée**⁶, l'interactivité et la **cocréativité** grâce au numérique⁷. D'autres approfondissent le **respect de la nature et du vivant** (une école sans ciment, enseigner la permaculture⁸, s'ouvrir à tous les moyens



pour s'inscrire dans une dynamique durable⁹). D'autres explorent le **silence et la méditation** (être au contact du monde nécessite de pouvoir regarder, observer la nature, écouter le silence, être en soi-même, se concentrer. La nécessité du silence pour pouvoir penser, pour expérimenter qu'il n'existe pas de Maître pour répondre mieux que nous-mêmes à notre devenir ou pour améliorer les résultats des classes qui la pratiquent de 25% en mathématiques!¹⁰). Certains renouvellent la **philosophie et l'art du questionnement** (qui tient en éveil, attise la curiosité moteur de toutes choses, aiguise la critique, agite l'explorateur et le doute en nous, pour enfin nous convertir à l'action et à la transformation de soi-même et du monde), ou encore **l'expérimentation et la créativité par l'intégration de la méthodologie scientifique** (en atelier et sous la houlette de mentors et de grands scientifiques, les jeunes sont initiés à la problématique/hypothèse/expérience/investigation/simulation/ interprétation/réponse, jusqu'à la publication¹¹). L'accent peut aussi être mis sur la **fraternité, la rencontre de l'autre et la technologie du lien** (comme le CISV¹² qui propose aux enfants d'expérimenter par le biais de l'amitié multiculturelle des outils concrets pour rencontrer l'autre, comprendre les points communs et les différences entre les individus de tous pays, pour soutenir la paix, la coopération, la justice sociale et l'égalité des chances, pour encourager la résolution pacifique des conflits, développer une ouverture d'esprit, une sensibilité à l'autre, une souplesse, une responsabilité et le sens de l'inclusion). Au milieu du tumulte de ces sensibilités, et sous les frondaisons de la **poésie, de l'ennui et du rêve**, quelques voix¹³ s'élèvent enfin pour célébrer une **scolarisation «slow»¹⁴**: douce, dépouillée de nombreux contenus, basée sur la socialisation, la sécurisation affective, le jeu, le dessin, le sport, respectueuse du rythme de chaque enfant. Les Scandinaves, adeptes de ce style éducatif, semblent en retard à 10 ans, mais à 15, ils sont médailles d'or des évaluations de l'UNESCO!

Parmi ces utopies actuelles, certaines remontent à l'Antiquité et ne perdent pas de leur vigueur à l'image du récent film *Captain Fantastic*¹⁵. Ce père choisit l'autarcie familiale en pleine nature, à la Thoreau. Ses enfants doivent être des athlètes, des survivants, tout en intégrant les idéaux éducatifs platoniciens, nietzschéens et *New Age*. Ils fêtent le *Noam Chomsky Day* en lieu et place de Noël et autres «obscurantismes religieux». Ils parlent l'esperanto et pratiquent le yoga. Cette éducation se prendra les pieds dans le tapis, car à la rencontre du monde, les enfants seront aux mieux perçus comme des marginaux, au pire comme des bêtes de foire.

Utopies... pathologiques?

Se pose alors la question du sort de l'utopie proprement dite. Pôle nécessaire de notre pensée vivante et dynamique, soumise à notre éternel désir de changement, elle peut néanmoins devenir pathologique. Paul Watzlawick¹⁶ soulignait qu'une réalisation concrète peut être baptisée utopique et l'utopique, désignée du nom de possibilité pratique, pour conclure que «l'inaccessibilité d'une utopie est un faux problème, mais la souffrance qu'elle engendre, elle, est très réelle». Il

«La peur du ridicule obtient de nous les pires lâchetés. Combien de jeunes velléités qui se croyaient pleines de vaillance et qu'a dégonflées tout à coup ce seul mot d'Utopie appliqué à leurs convictions, et la crainte de passer pour chimériques aux yeux des gens sensés. Comme si tout grand progrès de l'humanité n'était pas dû à de l'utopie réalisée! Comme si la réalité de demain ne devait pas être faite de l'utopie d'hier et d'aujourd'hui – si l'avenir consent à n'être point la seule répétition du passé, ce qui serait la considération la mieux capable de m'enlever toute joie de vivre.»

Les Nouvelles Nourritures.

André Gide (1935)

existe donc une utilisation pathologique de l'utopie nommée le «syndrome d'utopie» où le sujet s'approprie une utopie, non comme salutaire source d'inspiration, mais comme une règle de vie accessible et réalisable devenant dogme. Watzlawick souligne que le syndrome d'utopie peut prendre une forme «projective» qui réside dans l'idée, la conviction qu'il existe «une solution définitive, totale» à un problème dont la société, les parents, «les Autres» sont obligatoirement la cause, nous dédouanant ainsi de toute responsabilité. Ce sentiment de vérité va alors animer l'envie, le devoir, la nécessité de transformer ce «mauvais» monde. «On s'y essaie d'abord par la persuasion, avec l'espoir que la vérité, une fois rendue sensible, apparaîtra forcément à tous les hommes de bonne volonté. Par conséquent, ceux qui ne veulent pas se convertir, ou même refusant d'écouter, sont obligatoirement de mauvaise foi: leur destruction, pour le bien de l'humanité, peut même, en dernier ressort, être justifiée.» Cette forme à l'extrême alimentera toutes sortes de missionarismes, d'extrémismes ou d'autoritarismes fascistes.

Il en va des utopies éducatives comme des autres utopies. Ainsi, un récent rapport dénonce l'expansion du dévoiement en France des méthodes Montessori, Steiner ou des enseignements dans les écoles catholiques et musulmanes. «Si le matériel et les supports sont bien dans la lignée de ceux développés par la médecin italienne, relève la note, les dimensions pédagogiques sont détournées de leurs enjeux et amputées de ce qui les fonde théoriquement.»¹⁷ La méthode Montessori utilisée à des fins élitistes et d'excellence où le conditionnement, la soumission, la faible expression personnelle prennent largement le pas sur la bienveillance et l'individuation... voilà bien là un usage pathologique! À l'instar de la prise de conscience du *Captain Fantastic*: ses enfants sont bien moins mis en danger par ce «mauvais» monde que par lui-même, ou plutôt son radicalisme. Même constat du côté de ceux qui imaginèrent un peu vite remplacer les enseignants par des

écrans! On sait aujourd'hui, que l'interactivité, la 3D¹⁸ et le jeu numérique (l'utilisation d'avatar ou d'identification à un avatar génial célèbre, comme De Vinci ou Einstein, exponentialise les réponses créatives des individus) sont des outils et des ressources formidables, mais à condition d'être additionnés à une présence humaine. D'après les recherches, notre cerveau social est incontournable: une seule seconde de contact oculaire est «ce qui permet à l'enfant de comprendre qu'on cherche à lui enseigner quelque chose et, dès lors, il va mieux retenir et généraliser ce qu'on lui enseigne»¹⁹. Ces utopies devenues dogmatiques nous montrent aussi à quel point il est douloureux pour chacun de renoncer à «l'éducation idéale» autant qu'à la «volonté de maîtrise», notre drame contemporain...

Le mystère de la rencontre

Exit donc la robotisation à tout va! Exit aussi, l'exigence de vouloir le meilleur pour son enfant ou ses élèves qui reste une erreur. Focaliser sur la pédagogie, les méthodes, les contenus ou les valeurs à transmettre, c'est passer à côté du fondement d'une éducation. L'éducation est avant tout un **cheminement**. L'éducation est une **Rencontre**, au sens fort du terme. *E-ducere*, c'est conduire le jeune hors de lui-même, c'est le faire exister dans les échanges qu'il vit avec les autres. Et exister n'est véritablement réalisable que par l'échange. «Pour parvenir à cet exploit fabuleux qu'est la capacité à se savoir être, il faut bénéficier du regard des autres; il faut, peu à peu, tisser les liens qui sont notre véritable personne.»²⁰ Nous sommes faits des liens que nous tissons, de nos rencontres qui sont notre creuset d'expérimentation et de transformation. L'éducation est un oubli de soi-même (pour l'éduqué ou l'éducateur), une ouverture au monde, au cosmos que nous tentons de construire civilisé, mais aussi à l'immonde, aux forces destructrices et régénératrices du chaos.

Le mystère de la rencontre, échappant à tous les programmes éducatifs, accomplit pourtant un miracle réjouissant. Un fils de femme de ménage ou un détenu deviendront philosophes et érudits; un cancre humilié, faisant le désespoir de ses professeurs et parents deviendra un héros de guerre, un premier ministre des plus marquant et populaire; un orphelin placé, maltraité et travaillant dès 7 ans deviendra neuropsychiatre; un exilé ravagé par le traumatisme de la guerre et la violence deviendra chanteur et poète; un «imbécile» apprenant la lecture à 11 ans découvrira la théorie de la relativité; un exclu de l'école inventera l'électricité; des cueilleurs de cotons, abrutis, avilis, détruits dans leurs corps et dans leurs âmes, créeront le jazz; un jeune et riche royaliste deviendra le plus grand défenseur lyrique de la République et de la misère... Vous devinez tous ces noms, car ils ont changé votre vie et votre vision du monde... En plus de nos mentors, de ces créateurs de monde, nous avons nous-mêmes tous une place dans cette liste, car à quoi sert l'utopie sinon à cela: «cheminer»²¹

Si nos utopies éducatives émergentes ou persistantes révèlent ce que nous avons abandonné ou perdu, ce qu'il faudrait sauver, elles passent encore à côté du sens même de l'éducation: nous n'avons pas à sauver le monde, car «le monde est ce qui nous sauve»²²



Alors, réjouissons-nous et oublions-nous avec Henry Miller: «Développez de l'intérêt dans la vie comme vous la voyez: dans les gens, les choses, la littérature, la musique... le monde est si riche, simplement vibrant de trésors, riches d'âmes nobles et de gens intéressants. Oubliez-vous.»

¹ marieannem76@gmail.com

² www.facebook.com/uneideefollelefilm - www.uneideefolle-lefilm.com

³ Stanislas Dehaene, collège de France, centre neurospin: www.youtube.com/watch?v=4NYAuRjvMnQ

⁴ Parmi eux, Isabelle Peloux et Anne Lamy, auteurs de *L'école du Colibri. La pédagogie de la coopération*, Actes Sud. www.actes-sud.fr/catalogue/societe/pedagogie-de-la-cooperation

⁵ Judith Grumbach, réalisatrice du film *Une idée folle*, www.facebook.com/uneideefollelefilm/?hc_ref=PAGES_TIMELINE&fref=nf

⁶ Grâce aux nouveaux outils numériques, les cours sont délivrés *on line* à la maison et permettent de faire le travail d'apprentissage et les exercices en classe avec l'enseignant.

⁷ www.lejdd.fr/Societe/Education/La-presque-meilleure-prof-du-monde-enseigne-a-Nantes-855164

⁸ https://reporterre.net/Celle-qui-enseigne-la-permaculture

⁹ COLIBRIS, https://www.colibris-lemouvement.org/projets/luniversite-colibris-0

¹⁰ www.lemonde.fr/rn-perso/article/2015/03/16/la-meditation-comme-outil-pedagogique_4592039_4497916.html

¹¹ https://les-savanturiers.cri-paris.org/nos-actions/ ou www.fondation-lamap.org/

¹² CISV France http://cisv.fr/index.php/a-propos/que-faisons-nous et http://cisv.fr/index.php/education/notre-approche-educative

¹³ Boris Cyrulnick, «Être un enfant aujourd'hui», in *Télérama* n°3483-3494 du 21 décembre 2016, p8.

¹⁴ www.franceculture.fr/emissions/les-pieds-sur-terre/des-citoyens-qui-changent-le-monde-5-lecole-des-bois

¹⁵ http://bullesdeculture.com/2016/10/captain-fantastic-2016-critique-films.html

¹⁶ À ce propos, vous pouvez consulter l'ouvrage clé de l'école de Palo Alto, rédigé par Watzlawick, Weakland et Fisch, du Mental Research Institute *Changements, paradoxes et psychothérapie*, p 72-77.

¹⁷ www.lemonde.fr/education/article/2017/03/16/ecoles-hors-contrat-des-carences-et-des-derivees-relevees-dans-l-academie-de-versailles_5095517_1473685.html

¹⁸ La 3D permet de retenir des contenus culturels d'une façon bien plus efficace, par exemple en se promenant ici virtuellement dans un musée http://noomuseum.net/noomuseum/index.html

¹⁹ Stanislas Dehaene, «la révolution de l'éducation» in *Philosophie magazine* n°108, avril 2017, p 44.

²⁰ Albert Jacquard (1997). *Petite philosophie à l'usage des non-philosophes*, Livre de Poche n°14562, p 17-19, p70.

²¹ «Je me rapproche de deux pas, elle s'éloigne de deux pas. Je chemine à dix pas de l'horizon et l'horizon s'enfuit dix pas plus loin. Pour autant que je chemine, jamais je ne l'atteindrai. À quoi sert l'utopie? Elle sert à cela: cheminer.» citation de l'écrivain uruguayen Eduardo Galeano www.monde-diplomatique.fr/mav/112/VIDAL/19513

²² Michaël Foessel, «Le monde est ce qui nous sauve, non ce qui doit être sauvé», in *Philosophie Magazine*, n°107, mars 2017, p63.

Sociétés dystopiques: un miroir tendu à l'humanité?

Le monde de demain: on le pense, on le rêve, on l'esquisse.
On contribue à le bâtir, même parfois. Les auteurs de science-fiction
l'écrivent. Parfois, ce monde s'annonce terrible.
Décryptage de deux œuvres.

Sonya Florey

Certains écrivains considèrent le texte littéraire comme un espace d'extrapolation du réel: que se passerait-il si la technologie faisait de notre société un espace confortable, sécurisé, hygiénique, hyper connecté, mais simultanément soumis au contrôle de Big Brother, asservi à la seule raison instrumentale et aux principes du néolibéralisme? Des textes se sont emparés de ces questions: on les nomme «dystopies». Entrons dans deux œuvres aux formats très différents, qui se rejoignent pourtant dans leur engagement citoyen.

Les Actifs corporels

Un roman, tout d'abord: *Les Actifs corporels*, de Bernard Mourad (2006), raconte l'avènement de la Nouvelle Économie Individuelle [N.E.I.], qui devrait enfin «replacer l'individu au cœur [du] système économique et financier», et «redonner à l'être humain la place prééminente qui lui revient de droit [...]: celle de valeur fondamentale et première au sein de nos sociétés et de nos économies» (31). Or, la N.E.I. prévoit de rétablir l'humain dans une position centrale... en l'introduisant en bourse! L'(anti)-héros, Alexandre Guyot, consultant parisien, devient le premier homme coté en bourse, en accédant au statut de «société-personne» (33). Désormais, ses choix, ses faits, son état de santé sont scrutés par les actionnaires qui ont misé sur lui. Ces derniers vont progressivement passer d'un statut d'observateurs à celui d'incitateurs: pour que leur produit rapporte le plus possible, ils évaluent peu à peu ses données, orientent ses choix de vie, convoquent leur droit de veto afin d'influer directement sur le destin d'Alexandre, progressivement dépossédé de son être. Le texte littéraire permet plusieurs types de prises de distance par rapport à une société du tout économique. L'ironie, notamment, permet de créer une connivence entre l'écrivain et le lecteur, lorsque des codes communs sont partagés et décelés.

En voici un exemple: aux yeux des tenants de la N.E.I., l'humain ne constitue pas un investissement fiable. Pour optimiser son capital de départ, il devra progressivement faire disparaître toute dimension aléatoire de son existence et se montrer sous le jour d'une entité matérielle, quantifiable et prédictible. En d'autres termes, pour atteindre son plus haut degré d'accomplissement dans la logique de la N.E.I., l'homme doit disparaître. De la liberté promise, on l'aura compris, il n'y a pas de traces. Au contraire, la logique économique marque de plus en plus profondément l'existence du héros: si dans un premier temps, elle agit comme une conseillère (il vaut mieux cesser de fumer ou encore faire preuve d'assiduité dans son travail, afin de maintenir la confiance du marché), rapidement, elle impose au héros une réduction délétère de son humanité:

«Aucune complexité de l'âme, aucune vicissitude de l'existence ne résistait à la fluidité des opérations comptables; aux équilibres intransigeants des états financiers. L'application systématique de ce référentiel normatif introduisait une rigueur inédite dans la description du vivant. Un alphabet nouveau; un langage universel.» (65)

Ce langage universel est en fait celui de la valeur au sens économique du terme, qui fait plier le dernier rempart de l'individu, lorsque se retrouvent quantifiés les diplômes, les compétences professionnelles, le corps, la santé, mais également la réputation ou la moralité. Ainsi, la «valeur» de l'individu est entièrement dépendante de la somme des actions de la société-personne, des fluctuations de l'offre et de la demande, du marché, de la spéculation. *Les Actifs corporels* proposent une représentation de la société où tout, vraiment tout, est perçu à travers le filtre de la rentabilité. Réduit à un objet, l'individu se dirige vers une même destinée: produit, vendu, jeté.



Human Stock Exchange

Le second titre, *Human Stock Exchange*, de Xavier Dorison et de Thomas Allart, une bande dessinée en trois volumes, parus entre 2014 et 2016, traite d'une thématique analogue. Si le texte met également en scène les destins croisés d'humains cotés en bourse, il comporte cependant des spécificités qui le rendent complémentaire au roman de Mourad décrit ci-dessus, et non redondant. *HSE* met en scène un monde où la technologie et la raison instrumentale ont conquis le quotidien de manière prégnante: depuis dix ans déjà, des humains sont cotés en bourse. Mais pas n'importe quels humains: ceux qui attisent le désir, qui incarnent la réussite. Les *winner*. Le texte présente une société clivée en classes sociales étanches, qui rappellent certains mondes science-fictionnels, où les castes supérieures et inférieures ne se croisent jamais, les uns évoluant à la lumière et à la surface du monde, tandis que les autres végètent dans un sous-monde, sombre et violent. *Human Stock Exchange* raconte la trajectoire de Félix Fox, modeste vendeur de voitures, qui aspire à être coté en bourse et à gagner le monde de la «sur-humanité». Les trois tomes suivent les aléas de sa vie: son désir d'ascension sociale; la relation avec sa compagne, libraire, amoureuse des livres anciens, (on le perçoit: leur couple incarne la lutte entre un ancien et un nouveau monde); la mainmise des actionnaires sur son corps, ses choix de vie, ses pensées, son existence, au sens plein du terme; les compromis(sions) pour gagner et conserver la confiance de ses actionnaires, ceux qui peuvent du jour au lendemain le faire réintégrer violemment la caste des humains ordinaires.

Et l'utopie?

Pourquoi convoquer deux titres qui thématisent la face obscure du monde économique dans une réflexion consacrée à l'utopie? Parce que la dystopie, comme

son étymologie le laisse présager, est le double complémentaire de l'utopie. Une syllabe sépare le monde rêvé du monde craint. Un choix de société ou d'un groupe d'individus influents peut transformer un monde meilleur en le meilleur des mondes. Ainsi utopie et dystopie bâtissent à partir de notre réalité et appellent le lectorat à se positionner, pour la première, en traçant les contours d'un monde idéal, pour la seconde, en imaginant ce qu'il pourrait advenir de notre société si certains choix actuels étaient radicalisés. En effet, la dystopie est fondée sur la conjecture, un procédé formel dont se sert notamment la science-fiction pour envisager le devenir d'un état de civilisation en extrapolant à partir de sa logique propre.

Mais pourquoi faire de ce qu'on redoute tant, l'aliénation, le cadre d'une intrigue? Parce que la fiction s'inscrit dans une longue tradition de laboratoire expérimental, de création de mondes possibles. Et si tout s'achetait, demain? Si l'humain devenait un produit de consommation comme les autres? Et si nous devenions des êtres aliénés? Et si nous l'étions déjà, un peu? Un récent article paru dans *Le Monde* en dit long sur notre degré actuel de soumission. La *Web School Factory* («La Grande École de Management Numérique») est une école postbac ouverte récemment en France. Convoquant le *topos* de l'inadéquation des formations supérieures relativement aux besoins exprimés par les entreprises, la *WSE* promet des cursus et des modalités pédagogiques innovantes. Jusque-là, rien de... neuf, justement. En revanche, on frémit lorsque les dirigeants d'entreprise «entrent directement en contact avec les jeunes pour lesquels ils vont investir en formation. Formation qu'ils élaborent eux-mêmes, sur mesure, en fonction de leurs besoins»¹. Que l'École collabore avec le monde économique, réfléchisse «avec», c'est un fait, voire une nécessité. Néanmoins, ici les cursus de formation passent des mains des pédagogues à celles des entrepreneurs, désirant modeler les étudiants selon leurs critères. Ils misent sur leurs futurs employés. Investir sur un humain, cela ne vous rappelle-t-il pas un monde dystopique? •

¹ Nunès, E. (2017). «De nouvelles formations supérieures de terrain pour les métiers du numérique». *Le Monde*, 20.20.2017. www.lemonde.fr/o21/article/2017/02/20/de-nouvelles-formations-superieures-de-terrain-pour-les-metiers-du-numerique_5082311_5014018.html [en ligne], consulté le 11 mars 2017.

Références

Allart, T. & Dorison, X. (2014-2016). *Human Stock Exchange*, Paris: Dargaud.
Mourad, B. (2006). *Les Actifs corporels*, Paris: JC Lattès.

Un monde scolaire bouleversé par la littérature

Yves Grevet, auteur à succès de littérature de jeunesse, nous immerge dans un monde scolaire bouleversé. Son roman *L'école est finie* se déroule en 2028. Écoles de pauvres, écoles régulières et écoles du maquis coexistent. Monde inquiétant, sans doute! Décryptage et interview de l'auteur.

José Ticon

Les écoles des pauvres proposent un contrat de vingt ans liant parents et entreprises privées. L'enfant y travaille dès sa prime jeunesse tout en apprenant quelques éléments pratiques en rapport avec l'entreprise qui le forme. Le héros de *L'école est finie* est sous contrat avec *Jardins et Maisons* où il déplace des sacs de terreaux, rempote des plantes sous la férule d'un démonstrateur pédagogique qui, parfois, enseigne les noms des plantes ou le calcul des pourcents pour préparer les jeunes à accorder les rabais fidélité aux clients. Les enfants des classes aisées se moquent avec cruauté des recrues fréquentant ces écoles peu ambitieuses. Eux assistent à de vrais cours sans avoir à travailler de leurs mains et à se montrer productifs. La troisième catégorie d'école est considérée comme illégale par les autorités de 2028. Quelques enseignants, face à cette dérive des institutions, ont pris le maquis, ils se cachent et acceptent de former des enfants qui doivent alors s'enfuir de leur domicile pour échapper à la police soucieuse de retrouver ces «briseurs de contrat». Une élève de ce dernier type d'école déclare: «ce n'est pas seulement ce qu'on apprend qui est passionnant, mais c'est surtout la façon dont on apprend. (...) On fait des recherches, on présente notre travail aux autres, on participe même à des débats. J'ai l'impression que ce que je dis intéresse ma maitresse.»



Comment en êtes-vous venu à imaginer ces trois types d'école en 2028?

Yves Grevet: Ce roman est né de mes angoisses d'enseignant durant les années Sarkozy. L'école publique était remise en cause dans le discours du gouvernement, mais aussi dans ses actions (suppression de la formation initiale des professeurs des écoles, suppression de postes...). Je me demandais jusqu'où cette politique pouvait aller: allait-on faire disparaître l'École de Jules Ferry parce qu'elle coûtait trop cher? Et que deviendraient alors mes élèves issus de quartiers défavorisés? Peut-être allait-on vers un retour au travail des enfants tel qu'il existait au milieu du XIXe siècle? Il suffirait de sauver les apparences en appelant ça «les écoles des entreprises» et en mettant en avant l'apprentissage précoce et la garantie d'un emploi stable. Ce serait une école dédiée à l'entreprise qui ne formerait ses employés que pour des compétences extrêmement spécifiques. Ensuite, à partir de cette idée, j'ai essayé d'imaginer logiquement les conséquences qui en découleraient. Il y aurait toujours une école payante pour les riches et les classes moyennes. Et puis forcément, un mouvement de résistance qui organiserait les «écoles du maquis», des écoles gratuites et clandestines, des écoles hors-la-loi et hors loi du marché. Là, j'ai imaginé qu'on y mettrait en avant d'abord le développement de la pensée personnelle, l'esprit critique,

qu'on privilégierait la collaboration, la culture artistique et les sciences sociales.

J'ai choisi 2028 parce que c'était un horizon de trois mandats présidentiels et que le livre devait sortir avant les élections. C'est un livre militant qui cherche à mettre en garde contre des dérives possibles de certaines politiques de restriction budgétaire. C'est un livre qui s'adresse aux enfants à partir de 10 ans, mais aussi aux adultes, parents d'élèves et enseignants. Je reconnais avoir poussé très loin mon idée de départ au risque de la rendre peu réaliste. Mais, nous sommes dans une fiction où tout est permis.

De quelle école utopique rêveriez-vous pour 2028?

Le projet de cette école utopique est un peu esquissé dans les écoles du maquis. Je rêve d'une école qui prône le bonheur d'apprendre, le développement personnel de chaque enfant, une école qui rend l'élève vraiment actif de son apprentissage, qui lui apprend à coopérer avec les autres. Je rêve d'une école où l'enfant mène des projets personnels et collectifs qui font de lui un chercheur et un artiste. Je rêve d'une école où l'institution promeut la bienveillance et l'écoute et pas la compétition et la performance. Ces idées se rapprochent de celles des pédagogies dites nouvelles initiées en France par exemple par Célestin Freinet.

Quand le cinéma fait école

L'école et le cinéma ont ceci de particulier qu'ils sont tous deux des espaces où se cultive l'utopie. Regardant un film, ne sommes-nous pas invités, dans ce lieu ritualisé qu'est la salle obscure de projection, à partager «une illusion volontaire à laquelle choisissent de participer aussi bien les acteurs que les spectateurs (...) Plus que toute forme de création, le cinéma serait traversé par l'utopie...»¹

Christiane Chessex-Viguet

L'école, elle, est tout autant soumise à un imaginaire puissant, à un idéal institutionnel, pédagogique et relationnel. Si les pédagogues sont incurables, qui rêvent d'un monde scolaire parfait, du bonheur durable d'apprendre et d'enseigner, c'est peut-être au nom des souvenirs fantasmés de leur enfance ou plus sûrement pour pallier une réalité blessante qui met à mal les compétences et les efforts de beaucoup. Pourtant, cette utopie ne saurait être comprise comme un simple refus ou déni de la réalité ni comme le rêve de doux idéalistes, confrontés à un monde trop dur ou trop décevant. L'utopie traverse les époques, imprime sa marque sur le réel et d'une certaine manière oblige à questionner la routine et l'immobilisme. Ce rêve d'un ailleurs et d'un autrement joue un rôle nécessaire dans la réflexion et l'exercice de la pratique pédagogique. Et ces pédagogues «illuminés» que furent Rousseau, Pestalozzi, Tolstoï, Neill ou Freinet ne se retrouvent-ils pas aujourd'hui sous forme de traces, de scories ou encore sous forme de rêves et de projets dans nos pratiques contemporaines?

Un feu qu'on allume

L'utopie est cruciale qui fait bouger les lignes d'une conception immuable de l'école et de notre regard sur l'enfant. Sans elle, sans ce rêve récurrent et fort que les changements sont possibles, c'est l'immobilité des structures et des méthodes, ce sont des représentations figées qui plombent à la fois le désir d'enseigner et celui d'apprendre. L'utopie bat en brèche l'idée que transmettre le savoir se résume à considérer l'enfant comme un vase à remplir, elle le voit, au contraire, comme un feu qu'on allume.

Mais ce feu est dangereux quand il oblige au changement, à l'abandon des certitudes, aux innovations dérangeantes. Pourtant, le désir d'enseigner s'alimente à ce feu, à ces rêves qui font croire indéfectiblement que le savoir sauve et transporte, que les progrès d'un enfant sont toujours possibles, que la reconnaissance de sa valeur détermine l'envie d'apprendre, que les échecs sont destructeurs à moins d'avoir été accompagnés et

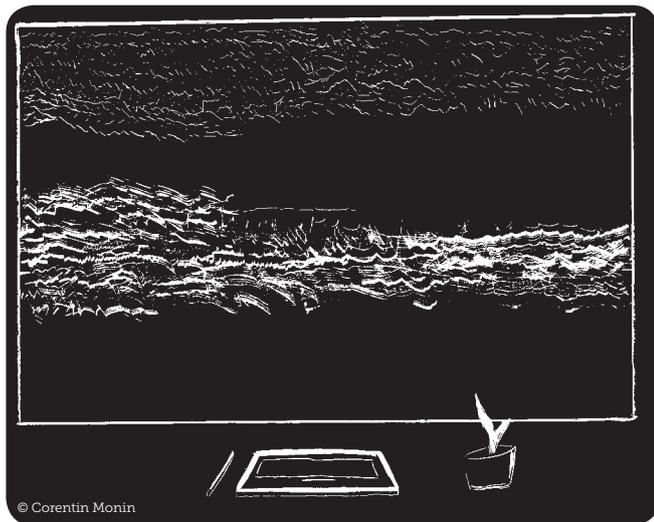
soutenus. Bref, l'utopie, à bien la considérer, est l'antithèse d'un destin scolaire, tracé à l'encre rouge de la fatalité. C'est grâce à elle souvent que derrière la façade du bâtiment ÉCOLE, il peut y avoir une promesse joyeuse d'avenir et la possibilité d'une autre réalité.

Beaucoup des films qui ont pour thème l'école parlent de cette utopie et tout aussi nombreux sont les spectateurs à dénoncer la vision idéalisée des cinéastes. On peut entendre ce rejet, d'une part parce que les images proposent des changements dérangeants voire, comme toute nouveauté, inquiétants, d'autre part parce que ces mêmes cinéastes n'ont que 90 minutes à disposition pour dépeindre une réalité complexe et convaincre qu'un autre monde scolaire est possible. L'effet d'utopie s'en trouve évidemment renforcé.

Des films libertaires

Mais de quels films parle-t-on? J'ai retenu, pour l'exemple, le vieux film emblématique de Jean-Paul Le Chanois, *L'école buissonnière* (1949), qui retrace la vie romancée de Célestin Freinet. L'utopie se signale, entre autres, par la résurrection d'Albert, mauvais garçon qui a échoué trois fois à son certificat d'études, mais qui, grâce à l'attention ferme et bienveillante de M. Pascal l'instituteur, réussit enfin ses examens. La scène est utopique, mais si reconfortante pour le spectateur: devant des examinateurs préoccupés uniquement par le régurgitage de dates, de listes et d'énumérations absurdes, Albert affronte avec courage des experts moqueurs en démontrant des connaissances intégrées et assimilées, fruit des «méthodes actives» de son instituteur. Et personne n'a oublié les dernières images de l'adolescent, bravant la hiérarchie scolaire et récitant la Déclaration des droits de l'Homme, accédant ainsi au statut de sujet reconnu par ses pairs et par le village entier venu l'écouter.

Quelques années plus tôt, en 1943, Jean Renoir tourne aux États-Unis, le film *Vivre libre* (*This land is mine*). Mal aimé des critiques qui, à l'époque, assassinèrent le film, *Vivre libre* raconte l'occupation allemande dans un village français, la collaboration de certains



habitants, la résistance des autres, en particulier celle des enseignants. Au début du film, les élèves et leurs maîtres sont sommés par l'occupant de déchirer les pages compromettantes des manuels scolaires. Ainsi Platon, Juvénal, Tacite et Voltaire sont condamnés à la poubelle, mais une des enseignantes recueille les pages arrachées en se promettant de les recoller après la guerre. Monsieur Lory est un maître terrorisé par ce qui arrive, vieux célibataire et fils d'une mère abusive, il va, au gré des images, faire d'abord figure de lâche. Aux antipodes, le proviseur Sorel, tout de dignité et de résistance morale, parce que dit-il, l'enseignant a l'obligation d'être un modèle pour ses élèves. Il est emprisonné et fusillé par les Allemands pour désobéissance, et l'événement déclenche enfin le courage chez Lory. Il se dégage de l'emprise maternelle, ose s'opposer à l'ennemi pour incarner, à la fin du film, la figure du héros résistant. Dans sa dernière leçon et avant d'affronter lui aussi le peloton d'exécution, il lit la Déclaration des droits de l'Homme, article après article et pour chacun de ses élèves. Et quand les soldats viennent le chercher, il quitte sa classe en lançant aux enfants un vigoureux «*Goodbye Citizens!*»

Renoir montre dans *Vivre Libre* la valeur de la résistance et de l'héroïsme, mais il croit aussi, comme bon nombre de ses contemporains, à la force de la culture contre la barbarie. Et il fait de l'école du village le lieu même de cette utopie. En 1933, dans une lettre demeurée célèbre, Einstein questionne Freud: «Existe-t-il un moyen d'affranchir les hommes de la menace de guerre?» Freud répond en substance: «Tout ce qui promet le développement culturel œuvre du même coup contre la guerre.» Même si on sait ce qu'il est advenu de cette utopie, (le père de Himmler, proviseur d'un lycée munichois était par exemple un amateur distingué de culture grecque et latine!), l'école doit rester l'espace originaire de cet idéal.

Esprits Rebelles

Enfin, dernier exemple, celui d'*Esprits rebelles* (*Dangerous minds*, 1995) de John Smith qui fait de l'actrice Michelle Pfeiffer une prof d'anglais. Louana Johnson, c'est son nom, arrive dans une école de Palo Alto et on lui confie une classe de «*desperados*» adolescents qui

ont eu raison de toutes leurs enseignantes jusque-là. Mais mademoiselle Johnson est d'une autre trempe, ancienne Marine, elle commence par s'imposer grâce au karaté puis, petit à petit, elle amène ses élèves à la découverte de la poésie. En parallèle elle se bat contre la direction de l'école pour obtenir plus de moyens, résiste aux pressions des élèves et de ses collègues, va chercher les absents jusque dans leurs familles et tente de convaincre les filles de poursuivre leur scolarité pour échapper à un destin trop précoce de mère au foyer. L'utopie prend ici la forme du sauvetage des élèves, condamnés par leur origine sociale à des statuts de chômeurs ou de trafiquants. Comme Albert dans *L'École buissonnière*, les adolescents aux esprits rebelles pâtissent d'une mauvaise image d'eux-mêmes et sont victimes du mépris et du rejet de leurs enseignants. Ils manquent totalement de confiance en eux, ignorent leurs propres compétences et camouflent leur insécurité et leur désarroi sous de l'agressivité et de la violence physique. Michelle Pfeiffer réussit là où tout le monde a échoué: elle éduque, elle instruit, elle croit au changement. Grâce à l'enseignement de la poésie, elle réveille la sensibilité et l'intelligence de ses élèves, elle attise leur curiosité et les force à sortir de leur tanière d'«ignorance» et de résignation.

Promesses

La fonction de l'utopie nous engage à considérer que le présent, quel qu'il soit, est susceptible de mutation. Les enseignants et les cinéastes de l'utopie nous font comprendre que «derrière les choses telles qu'elles sont, il y a aussi une promesse, l'exigence de ce qu'elles devraient être; il y a la potentialité d'une autre réalité».² J'aime à croire que dans l'exercice de la pratique pédagogique, l'utopie, «parce qu'elle a le pouvoir d'illuminer la grisaille du présent»³, s'affirme comme l'invention toujours recommencée de nouveaux possibles et de nouvelles résistances. Refuser, résister, rêver, créer attestent que la réalité peut être changée. Même si Sisyphe doit éternellement rouler son rocher sur la pente, même si la confrontation au monde réel s'avère blessante ou douloureuse, il reste l'utopie pour nous faire entrevoir une issue de secours et l'espoir d'un changement possible.

¹ Yona Dureau (2005) «Utopie et cinéma» in *Cinémaction* no 115, (p.15), Paris, Éditions Diffusion

² Claudio Magris (1999), *Utopie et Désenchantement*. Paris, Gallimard

³ Ibid.

«Une société sans pensée utopique est inconcevable. Utopie au sens de désir d'un mieux.»

Jean-Claude Carrière –
Entretiens sur la fin des temps (2002)

Didactiser la création: entre utopie et réalité

Cet article propose d'articuler utopie et création en revenant sur le processus créateur (Gosselin, 1998; Giacco, Didier & Spampinato, 2017, sous presse) mis en œuvre dans le cadre d'un projet pédagogique regroupant plusieurs classes dans le canton de Vaud¹.

© Philippe Martin

John Didier, Haute école pédagogique vaudoise

Dans cette perspective, le processus de création mobilisé lors de la production d'une œuvre ou d'un produit, d'une production d'élève, devient le lieu du déploiement de l'imagination pour l'enseignant, ce concepteur de séquences, mais également pour l'élève, concepteur et réalisateur d'une production innovante et adaptée au contexte, donc créative. L'utopie nous intéresse particulièrement dans le processus d'idéation, ce moment d'émergence des idées où le concepteur dépasse les limites traditionnelles et autorisées. En cela, l'utopie amène à une appropriation et à un dépassement du réel, et en ce sens, elle le contourne, le dépasse et le défait des limites traditionnelles et habituelles. Investiguer les créations des élèves nous amène à questionner cette représentation d'univers improbables dans lesquels les élèves/auteurs (Didier, 2017, sous presse) s'interrogent sur leur propre rapport au réel.

Utopie et conception

Les utopies sont des mondes, des ailleurs, produits par l'esprit qui peuvent être irréalisables ou réalisables, et dans ce second cas de figure, elles peuvent exercer une influence sur la réalité (Redecker, 2003). Dans cette logique, l'utopie émerge d'une pensée projetée, amenée à infléchir, reconfigurer voire déformer le réel. L'utopie va donc marquer celui-ci, laisser son empreinte, sa trace. Elle renvoie également à la construction imaginaire et rigoureuse de sociétés, d'objets et de systèmes techniques. Dès lors, l'imaginaire qu'elle mobilise et alimente se rapporte à la construction d'images mentales amenées à modifier la réalité. En ce sens, l'utopie mobilise une activité de conception, à entendre en tant qu'expression d'un dessein, pouvant se matérialiser par des formes ou des symboles qui donnent lieu à la construction de modèles symboliques, à l'aide duquel le réel sera modifié (Demailly et Lemoigne, 1986). Qu'il s'agisse d'objets, de processus, d'idées ou de systèmes, l'utopie passe par une phase de conception et, en cela, elle mobilise une pensée dessinée, exprimée et communiquée qui peut aller jusqu'à se cristalliser dans la matière.

«L'utopie est simplement ce qui n'a pas encore été essayé!»

Théodore Monod (1902-2000)

L'utopie dans la création

La création, cette action d'engendrer, d'établir pour la première fois, contient à son tour une part d'utopie, dans le sens où cette création va au-delà de l'attendu, de ce qui était jusque-là connu. De ce fait, l'utopie est une part de création amenée à dépasser ce qui est établi et défini comme acceptable. Elle amène de la nouveauté et de l'inédit. Cette manière de défaire les limites en proposant de nouvelles formes de possibilités pourrait être rapprochée de l'innovation. Pourtant l'utopie contraste par sa déraison.

Si nous observons la représentation de la création dans un contexte de production artistique, celle-ci est définie en trois phases: l'inspiration, l'élaboration et la distanciation (Gosselin et al., 1998). L'itération que nous retrouvons dans différentes modélisations de la création se caractérise par une oscillation entre avancées et retours en arrière, associant des moments de tâtonnements et d'écarts, qui participent et donnent corps à un processus créateur d'objet et de sujet.

La création déclenchée par l'utopie

Souvent porteuses de traditions propres à la scolarité, les disciplines artistiques et techniques contrastent par le lien fort qu'elles entretiennent avec le réel en amenant les élèves/auteurs à agir sur la matière, à reconfigurer des représentations d'une réalité transformée. Apprendre à créer amène l'apprenant à exprimer ses émotions tout en obligeant celui-ci à se confronter

au réel et à évoluer dans un champ de contraintes. En cela, ces ou «ses»? créations peuvent devenir des contenants rêvés pour cette utopie. Le projet artistique intitulé *Utopie et Quotidienneté*² a été mis en œuvre dans plusieurs classes du canton de Vaud en 2010 où des élèves se sont approprié ce thème de l'utopie en regard de leur propre quotidien.

Dans ce contexte de l'*Utopie et de la Quotidienneté*, la phase de recherche induit à la fois une définition de ce qui caractérise le quotidien tout en déformant ces représentations par analogies, associations et détournements.

Aussi, nous nous concentrons sur les productions des élèves dans le cadre d'une option de poterie qui ont donné lieu à des architectures imaginaires réalisées en argile. Au-delà d'une activité qui mobilise la créativité, la création implique une posture de créateur, d'auteur qui engendre une production nouvelle en regard du contexte dans lequel elle émerge (Giacco, Didier & Spampinato, 2017, sous presse). Par sa nature dissidente, l'utopie fonctionne comme un déclencheur favorisant la recherche d'idées. En soi, ces quotidiennetés matérialisées ne sont souvent pas représentatives de l'intensité des questionnements et des investigations déployés lors du processus de création. Les échanges et débats se résument souvent à des choix et des décisions d'éléments symboliques et figuratifs. Pourtant, la posture de créateur, de cet artisan/démiurge, amené à se confronter à une matière qui résiste, à des contraintes techniques qui induisent des décisions fondées sur des expérimentations et des découvertes, retrace des points de vue transformés, capables de projeter une conception d'un monde ima-

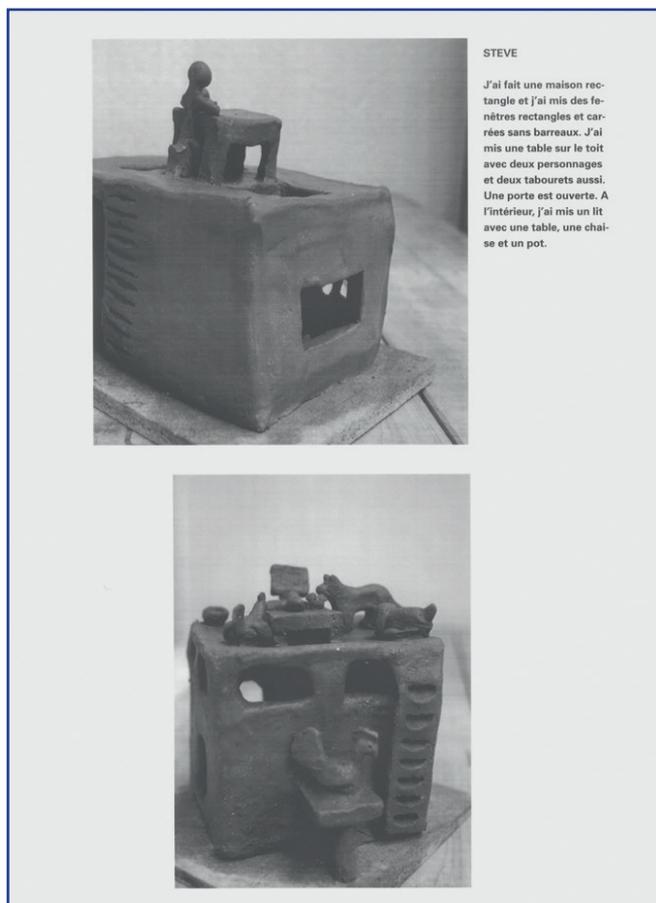
giné sous la forme d'architectures pérennes. En se confrontant au problème de représentation de l'utopie, les élèves dans une posture d'auteur d'objets – situés à mi-chemin entre l'œuvre et le produit, ont dû affirmer et défendre en regard du collectif leur propre modélisation/apparition de nouveaux mondes. L'utopie a donc amorcé dans le processus de création un principe de déconstruction du réel par détournement et accumulation de symboles et de représentations. La didactique de la création artistique (Giacco, Didier & Spampinato, 2017, sous presse) permet l'émergence de nouveaux paradigmes qui donnent un cadre théorique à l'émancipation de la posture d'auteur et à de nouvelles formes (utopiques) d'approches poétiques.

Ouverture

Didactiser la création nécessite de mettre en place une posture d'auteur/créateur chez l'élève, en lui permettant de se relier au réel, voire de le dépasser (Giacco, Didier & Spampinato, 2017, sous presse). Apprendre à exprimer un point de vue, créer sa propre perception du monde teintée de négociations, associe prise de décisions, gestion des contraintes et création de systèmes à partir de matériaux et de matières préexistantes qui résistent. Ceci rappelle à cet auteur, aussi créateur, que la contrainte donne lieu à d'autres prises d'initiatives, d'autres ouvertures sur le réel. La création, par sa dynamique itérative, engendre des retours en arrière qui induisent autant de moments pour repenser et redéfinir les images mentales initiales, images porteuses d'investigations et de recherches (Gosselin et al., 1998). L'utopie fonctionne pour la création tel un moteur d'anticipation de scénarios de conception et de reconception d'une réalité pour l'élève devenu créateur de mondes improbables et pourtant matérialisés. Apprendre à penser en termes d'utopie consiste à définir et à se donner le droit de dépasser ce que nous établissons en tant que normes, en tant que conventions et en tant qu'éléments constitutifs d'une quotidienneté instituée. Dès lors, engendrer le réel par l'utopie redonne à la création une puissance émancipatrice qui permet au sujet de se construire à travers ses créations.

¹ Nous concentrons cet article sur le projet *Utopie et Quotidienneté* réalisé en 2010 en revenant sur le processus de création développé dans le cadre d'une option de poterie avec un groupe de onze élèves âgés entre 11 et 13 ans.

² Ce projet a été mis en place en 2010 par Nils Norman (Londres), Tilo Steireif (Lausanne) et le collectif d'artistes Microsillon (Genève).



Références

- Demaillay, A., & Lemoigne, J.L. (1986). *Sciences de l'intelligence, sciences de l'artificiel*. Lyon: P.U.L.
- Didier, J. (2017, sous presse). «De la démarche anthropologique à la posture d'auteur en didactique». In G. Giacco, J. Didier & F. Spampinato (Éd.), *Didactique de la création artistique: Approches et perspectives de recherche* (pp. 91- 104). Louvain: EME.
- Giacco, G., Didier, J., & Spampinato, F. (Éd.). (2017, sous presse). *Didactique de la création artistique: Approches et perspectives de recherche*. Louvain: EME.
- Gosselin, P., Potvin, G., Gingras, J.M. & Murphy, S. (1998). «Une représentation de la dynamique de création pour le renouvellement des pratiques en éducation artistique». *Revue des sciences de l'éducation*, 24(3), 647-666.
- Redeker, R. (2003). «La vraie puissance de l'utopie». *Le Débat*, 125, 100-111.

Construire demain: le *Design thinking* au service des établissements scolaires

Le *Design thinking* pour les établissements scolaires propose une démarche réflexive et collective pour repenser les établissements et les pratiques professionnelles. Il s'agit en quelque sorte d'une méthode de gestion de projet revisitée, avec un accent particulier mis sur la dimension collective cherchant des solutions à partir de l'humain et pour l'humain.

© Gianni Chiarighelli

Olivier Perrenoud & Laetitia Progin, LEAD, HEP Vaud

Libérer l'innovation dans les établissements scolaires

Dans une culture cartésienne et de contrôle liée aux pratiques de gouvernance à l'ère de la Nouvelle gestion publique, les directions d'école préfèrent souvent établir des cahiers des charges, mesurer les risques avant de se lancer ou de laisser les enseignants se lancer dans un nouveau projet. Et dans cette tentative de se rassurer, bien souvent les pratiques qui avaient cours auparavant sont idéalisées et deviennent des pratiques de référence. L'école d'hier semble avoir fonctionné puisqu'elle a survécu. Seul bémol à cette réflexion, l'école d'hier ne se situait pas dans le même contexte et surtout ne garantissait aucunement la réussite des apprentissages pour les élèves. En contexte de changement scolaire, c'est un peu comme si cet élément avait été oublié et que seule la survie de l'institution primait. Or nous savons aujourd'hui que l'école d'hier a fonctionné aussi parce que les professionnels disposaient d'une marge de manœuvre suffisante pour décider et mettre en place ce qui semblait le plus approprié pour faire apprendre. Alors, pourquoi, à l'heure actuelle, vouloir sécuriser, comme disent les managers, toute innovation avant même de la mettre à l'épreuve? Les pratiques pédagogiques relèvent justement d'un fonctionnement par essai-erreur, du fameux *test and learn* et d'une adaptation permanente au public-cible.

Une autre façon d'envisager le problème avec le *Design thinking*

Les établissements et les acteurs de l'éducation sont constamment confrontés à des défis d'adaptation multiples pour lesquels il peut être intéressant de repenser, d'aborder le problème autrement plutôt que de prati-

quer la politique du *toujours plus de la même chose*. Conception et développement de séquences d'enseignement-apprentissage, reconfiguration des espaces d'apprentissage ou réflexion sur les bâtiments scolaires, évolution de l'organisation du travail scolaire, développement du travail collectif, amélioration du climat d'établissement ou de la communication, intégration de nouveaux programmes, adaptation aux changements intervenant à l'échelle du système sont autant d'enjeux que les enseignants et les équipes de direction affrontent quotidiennement et annuellement. Nous pouvons alors sentir l'intérêt du *Design thinking* au sens où il conceptualise une démarche de recherche de solution utilisée par les designers qui sont des spécialistes de l'innovation à partir des usages et des pratiques réelles. C'est une porte d'entrée dans les établissements scolaires en vue d'adopter une posture de remise en question de ce qui est donné, des présupposés, pour essayer de sortir du cadre, de faire un pas de côté et d'imaginer des solutions nouvelles. À distance des outils de gestion habituels inspirés du management en entreprise, le *Design thinking* pour les établissements peut être considéré comme une méthode apportant collectivement des réponses créatives et pertinentes aux problématiques et besoins des acteurs.

La culture du *Design thinking* en milieu scolaire

Le *Design thinking* est une approche structurée permettant d'identifier des défis d'amélioration, l'expérimentation de solutions et leurs adaptations. Cette approche propose un séquençage du processus en cinq phases selon les propositions d'IDEO¹:

1. Identification des besoins et formulation d'une perspective d'amélioration.

/ Et demain?

2. Interprétation et requestionnement de la problématique en passant du comment au pourquoi.
3. Recherche de solutions, conceptualisation et sélection d'une voie à tester.
4. Expérimentation ou prototypage.
5. Adaptation et évolution de la solution.

Au-delà d'un simple processus d'innovation qui s'applique à des produits ou à des services, le *Design thinking* est une culture. Il met l'humain au centre en écoutant et en fondant son processus sur les besoins des élèves, des parents, des enseignants, des directions. Il est optimiste en postulant que non seulement nous sommes tous acteurs du changement, mais surtout que nous pouvons changer les choses et que des améliorations sont possibles et accessibles. Enfin le *Design thinking* est collaboratif en s'appuyant sur la richesse de chacun pour créer, expérimenter et adapter ensemble. Le *Design thinking* pour les enseignants et pour les établissements relève ainsi d'une dimension d'*open-innovation*, dans laquelle on ne se limite pas. On ouvre les champs pour les refermer ensuite de manière réfléchie. Le *Design thinking* est peut-être la pratique réfléchie de demain parce qu'il est d'abord collaboratif et orienté sur les besoins des utilisateurs et qu'il ne s'appuie pas – avant tout – sur des procédures et des outils de gestion.

Le *Design thinking* pour soutenir l'innovation scolaire

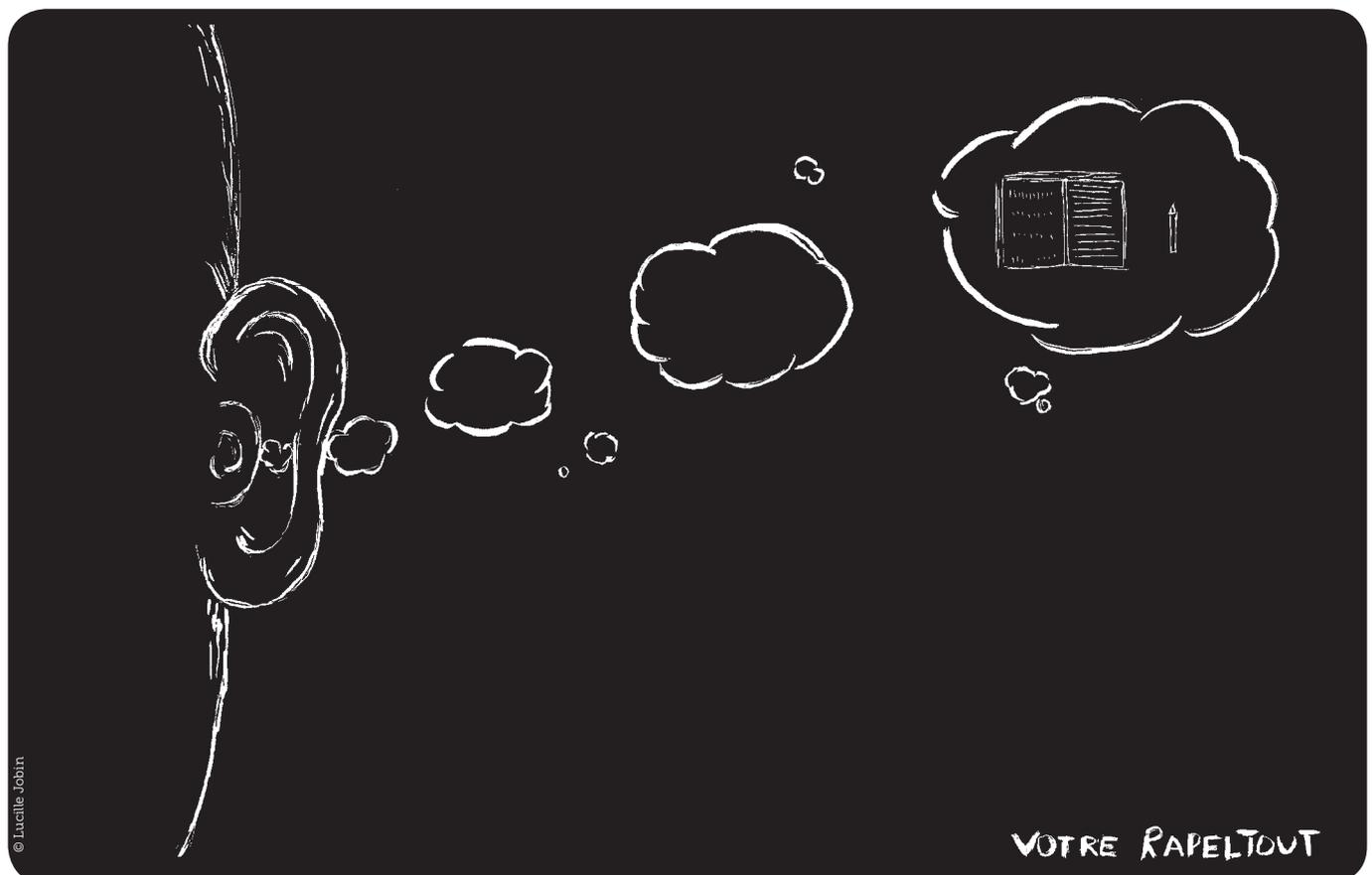
Le *Design thinking* peut également être vu comme une démarche qui réunit la conduite de projet et l'accom-

«L'utopie est la matrice de l'histoire et la sœur jumelle de la révolte.»

La Confédération paysanne.
José Bové

plissement du changement qui peinent si souvent à se déployer dans les établissements scolaires au vu de la culture existante. Appliqué à la conduite du changement, le *Design thinking* permet de redonner le pouvoir d'agir aux acteurs concernés tout en apportant des solutions désirables, viables et faisables. Il renforce la prise en compte de l'humain dans le changement et la conduite de projet. Il invite à multiplier des chemins d'expérimentation, associant parfois plusieurs idées dans une démarche itérative et autorisant l'erreur. De plus, il s'appuie sur les innovateurs proactifs et postule l'effet boule de neige pour convaincre petit à petit les personnes réticentes. Le *Design thinking* pourrait ainsi permettre d'installer de nouvelles dynamiques et de réveiller le génie créatif des professionnels d'un établissement.

¹ IDEO est une entreprise de conception internationale qui s'appuie sur une approche tournée vers l'humain pour aider les organisations des secteurs privé et public à innover et se développer. Voir à ce propos www.ideo.com/post/design-thinking-for-educators.



L'établissement scolaire inspiré: une nouvelle forme d'organisation à l'école?

L'établissement du futur est synonyme de reconfiguration permanente qui implique un processus d'amélioration continue des pratiques et de l'organisation du travail, une proximité avec les outils digitaux et des dispositifs d'encadrement construits sur des principes de gouvernance collaborative et de confiance.

Olivier Perrenoud & Laetitia Progin, LEAD, HEP Vaud

Vers une autre conception de l'école

Au cours des dernières décennies, le monde scolaire a changé sous la pression des systèmes économiques et de leurs modèles de management, des jeux politiques, de la mondialisation et de la nouvelle économie du savoir. Pourtant, l'école semble continuer à fonctionner comme avant; rares sont les écoles qui bousculent l'organisation du travail traditionnelle et se réorganisent sur des bases différentes, nombreuses sont celles qui développent des aménagements spécifiques pour pallier des manques circonscrits, souvent plus nombreuses encore sont celles qui continuent à faire plus de la même chose. Dans les entreprises, nous sommes à l'ère de la refonte et des réinventions. Pourquoi l'école serait-elle dispensée de cette évolution majeure? Quand cesserons-nous de cautionner la multiplication de dispositifs au sein de l'école qui, tout en répondant à certains dysfonctionnements de l'institution scolaire, autorisent à ne pas la repenser dans son ensemble, à faire perdurer un fonctionnement dont nous avons hérité et qui s'est construit à une autre époque?

En tant qu'acteur du système éducatif, il nous appartient de proposer de nouvelles façons de penser l'apprentissage, de nouvelles façons de concevoir et d'organiser un établissement scolaire. Demain pourrait être différent si nous acceptons la responsabilité d'imaginer une école en phase avec la société actuelle. L'amélioration viendra de ceux qui osent et oseront réinventer l'organisation d'un établissement, la penser au-delà des frontières de ce qui justement lui donne son identité. Nous pourrions rêver d'une école autrement, dont les contours se dessinent déjà au sein de certaines régions et de certains systèmes éducatifs. Les discours autour du bien-être des collaborateurs, des établissements mobilisés (Dupriez, 2003), de la nécessité de concevoir le rôle des responsables d'établissement comme des acteurs pilotes du système éducatif (Pont, Nusche, et

Moormann, 2008) et de dynamiser les pratiques enseignantes au sein de l'établissement (Perrenoud, 2014) ne sont pas nouveaux. Ce qui paraît aujourd'hui nouveau est l'injonction à actionner ces leviers, à ouvrir l'organisation des établissements scolaires pour que des innovations pédagogique, organisationnelle et managériale naissent de cette ouverture. Nous pourrions alors imaginer des responsables d'établissement qui pratiquent un management inspirant, qui stimulent et soutiennent la créativité qui naît des échanges d'idées. Les responsables d'établissement deviendraient alors les accoucheurs de talents et les inspireurs de projets partagés au sein de communautés dédiées à l'apprentissage sur trois niveaux; celui des élèves, celui des professionnels engagés et celui de l'institution elle-même.

Réseau d'innovation et développement professionnel

Les gouvernements et les institutions travaillent de plus en plus à un espace romand de la formation. Il est probablement temps que les établissements tout entiers participent au développement de cet espace, à la qualité des prestations globales, en agissant de manière locale à un projet commun d'amélioration de l'enseignement et de l'éducation.

Émerge alors un changement de paradigme important pour les enseignants qui n'ont pas encore pris l'habitude de vivre dans un système qui repense le management classique et œuvre à une gouvernance collaborative de l'institution. Comme le propose Laloux (2015), il nous est possible de «réinventer les structures et les modes de fonctionnement des entreprises de façon à ce que tout le monde ait du pouvoir et que personne ne soit impuissant» (p. 201). Les enseignants deviendront responsables, avec les directions, non seulement de la réussite et de la progression des élèves, mais également de la qualité des prestations dispensées par l'établisse-

ment, ainsi que de son fonctionnement. Au sein des établissements scolaires, les silos entre classes, cycles et filières s'effriteront au profit d'une réelle communauté de travail. Ainsi, lorsqu'une équipe aura vécu un projet et développé des compétences, les enseignants de cette équipe deviendront des inspireurs au sens de multiplicateurs d'idées et de formateurs sur ces thèmes au sein d'un établissement, voire d'une communauté plus large d'établissements. Il faudra alors une volonté avérée de systématisation de ces réseaux encore informels, en privilégiant des espaces et des lieux de réflexion, en diversifiant les regroupements des enseignants qui dynamisent ces pratiques. Cette forme de perfectionnement pourrait devenir un levier de renforcement de l'identité et des compétences professionnelles conçues comme un élément de formation continue. Au niveau du pilotage des établissements, il s'agirait donc aussi d'intégrer ce type de dynamique à une politique de ressources humaines.

Ouvrir son horizon de travail et d'influence

De la même manière, les responsables d'établissement pourraient penser système éducatif cantonal, tout en agissant au niveau de leur établissement. À cet égard, la Norme professionnelle nationale pour les chefs d'établissement en Australie (*Australian Professional Standard for Principals*¹), qui est utilisée pour faire avancer la professionnalisation des responsables d'établissement scolaire, illustre bien cette dimension. Dans ce

domaine, le leadership orienté vers l'amélioration, les innovations et les changements se conçoit non seulement au niveau de l'établissement, mais aussi au niveau de la région et du système dans son ensemble. Les responsables d'établissement deviennent ainsi coresponsables de la réussite de l'ensemble des établissements et pas seulement de la bonne marche du «leur». Il s'agit d'entrer dans une dimension de gouvernance collaborative au niveau du système en ayant confiance tant en l'école de demain qu'en la transformation du monde scolaire. Cette évolution est possible si chacun devient acteur du changement, avec une responsabilité partagée quant au projet de l'école et avec l'ambition de le réinventer pour former les futurs citoyens à la société qui les attend demain. C'est à ce prix que l'éducation restera un espace public et le creuset de la société pour instruire, éduquer et intégrer tous les enfants.

La gouvernance collaborative

Dans ce cadre, le leader de demain devra probablement avoir des antennes pour être capable de capter les signaux faibles des tendances à venir, les enjeux de fond qui se dessinent en coulisse et sentir ce que les systèmes eux-mêmes dissimulent parfois pour ne pas être obligés de changer. Le leader de demain devra apprendre à soutenir et mettre en valeur ses collaborateurs, développer sa capacité à naviguer entre visions, stratégie et opérations, insuffler une direction qui a du sens et qui mobilise les énergies des professionnels. Il s'agira de conduire cette dynamique en valorisant le





dialogue, la collaboration 2.0 avec des échanges multidimensionnels et le tout dans une logique d'innovation et d'amélioration des prestations. Assumer un leadership au service des prestations de l'établissement signifie réinterroger l'ensemble du système, développer une organisation nouvelle, définir des stratégies collectivement, distribuer les responsabilités de manière à favoriser l'implication de tous dans le projet commun. Le leader pédagogique de demain esquissera des dispositifs organisationnels et créera des conditions qui permettront aux enseignants d'entreprendre, il fera connaître les opportunités pour favoriser l'émergence d'innovations pédagogiques. Il pourra ainsi être un inspirateur de son organisation, un catalyseur de la créativité enseignante au service du projet d'établissement. Demain, nous ne dirigerons plus en cadrant et en contrôlant le travail des enseignants, plus seulement en leur déléguant des pans de responsabilités, mais bien en partageant la gouvernance pour qu'elle soit collaborative et que nous soyons collectivement responsables du développement de l'établissement dans son contexte local et régional. Les jeunes générations d'enseignants auront besoin de sens, d'une organisation sans barrière, d'une hiérarchie qui conçoit la gouvernance dans une dimension collaborative et qui ne fonde plus son autorité sur une position hiérarchique.

Une formation des enseignants enrichie

De manière concomitante, la formation des enseignants ferait bien de se préoccuper de préparer les futurs enseignants à penser collectivement l'enseignement, à développer des compétences d'organisation des curricula et de gestion de cohorte d'élèves et surtout à être acteurs au niveau d'un établissement – et pas seulement d'une classe – et à entrer dans des logiques de collaboration à la gouvernance de l'établissement dans lequel ils travailleront. Dans un rapprochement des établissements inspirés et de la formation des enseignants, peut-être serait-il souhaitable également que des équipes innovantes d'enseignants participent à la formation des futurs enseignants. Nous y trouve-

rions alors au moins deux bénéfiques; celui d'inscrire des équipes enseignantes dans des réseaux au-delà de l'établissement et celui de proposer aux futurs enseignants des modèles de travail innovants et inspirants.

La formation des responsables d'établissement augmentée

Aujourd'hui, diriger un établissement, au sens de le rendre «inspiré», suppose évidemment un catalogue de compétences qui ne sont pas les mêmes qu'il y a dix ans: porter un esprit de dialogue, stimuler de la créativité au service de l'établissement et de l'apprentissage des élèves, se soucier de l'implication de tous et être confiant dans les compétences de chacun, valoriser la consultation permanente, être attaché aux résultats d'équipes plutôt que d'individus, piloter des projets pour réfléchir au fonctionnement de l'établissement, miser sur un professionnalisme collaboratif conçu comme un engagement de la part de l'ensemble des professionnels à travailler ensemble à l'amélioration des prestations, explorer et développer des fonctionnements sans pouvoir centralisé et avec une gouvernance collaborative. Les défis de la formation sont nombreux. Qui plus est, il s'agira aussi de penser les formes de la formation. Il nous faudra probablement alors envisager plus souvent une formation sur le terrain, en contexte professionnel et apprendre à nous mettre en réseau pour coconstruire une formation par les pairs.

Construire l'avenir

L'école doit réfléchir à la formation des élèves dont l'avenir et l'activité professionnelle future ne peuvent être prévus, préparer les enfants à voir le monde d'une autre manière que leurs parents l'ont vu, à être flexible, agile, entrepreneur et ambassadeur de leur vie. Les responsables d'établissement devront probablement s'inspirer de démarche de *Design thinking* pour construire une communauté scolaire qui réfléchira collectivement aux prestations adaptées au public d'élèves dans un contexte local, tout en restant inscrite dans la dimension globale de la société et de l'humanité. Nous avons la chance de vivre une époque dans laquelle nous pouvons avoir un impact sur le système en proposant de nouvelles façons de penser l'apprentissage, de nouvelles façons de concevoir, d'organiser et de piloter un établissement scolaire. Demain l'école peut changer parce que nous y aurons contribué dès aujourd'hui.

¹ À consulter sous: www.aitsl.edu.au/australian-professional-standard-for-principals

Bibliographie

- Dupriez, V. (2003). «De l'isolement des enseignants au travail en équipe: les différentes voies de construction de l'accord des établissements». *Les cahiers du Girsef*, 23.
- Laloux, F. (2015). *Reinventing Organizations. Vers des communautés de travail inspirées*. Clermont-Ferrand: Diatemo.
- Perrenoud, O. (2014). *Comment les chefs d'établissement s'occupent-ils de l'organisation du travail scolaire?* *Educateur*, no spécial 2014, 30-32.
- Pont, B., Nusche, D. & Moorman, H. (2008). «Améliorer la direction des établissements scolaires». *Vol. 1 Politiques et pratiques*. Paris: OCDE.

Imagine une école idéale!

Confronter des élèves au rêve d'un monde autre, n'est-ce pas le propre d'une école qui vise la créativité et le développement de regards critiques? Entre l'évocation d'un monde dont les technologies novatrices simplifient la vie ou l'invention d'une cité idéale, à quoi rêvent les élèves? Deux groupes d'adolescents s'expriment. 2017, en terres vaudoises.

© Gianni Ghiringhelli

José Ticon

Et s'il y avait un robot qui donne des cours individuels ou qui fait le travail à notre place? Ce robot de taille humaine aurait une voix agréable et une patience à toute épreuve, il seconderait les profs. Ainsi, nous serions moins stressés pendant les cours et plus autonomes. Au revoir les devoirs et les révisions!

Lorena

«La croyance populaire en l'homme fort qui, seul contre tous, doit sa force à sa solitude, est ou bien une simple superstition fondée sur l'illusion que l'on peut faire quelque chose dans le domaine des affaires humaines («faire» des lois par exemple, comme on fait des tables et des chaises, ou rendre les hommes «meilleurs» ou «pires»), ou bien un découragement conscient de toute action, politique ou non, uni à l'espoir utopique qu'il est possible de traiter les hommes comme des «matériaux».

Condition de l'homme moderne.
Hannah Arendt (1958)

Pendant les cours, j'ai le droit de m'adresser au petit robot cuisinier gratuit de la classe. Je l'appelle et il me le livre immédiatement. Tous nos plats préférés sont disponibles sous forme de poudre diluée ensuite dans de l'eau. Ainsi, j'ai toujours un maximum d'énergie pour réussir et étudier mieux. Ma concentration s'améliore grâce à un repas équilibré que je prends quand je ressens la faim. Un bracelet me permet de payer directement le repas demandé.

Diogo, Lucas & Kamel



© Gianni Ghiringhelli

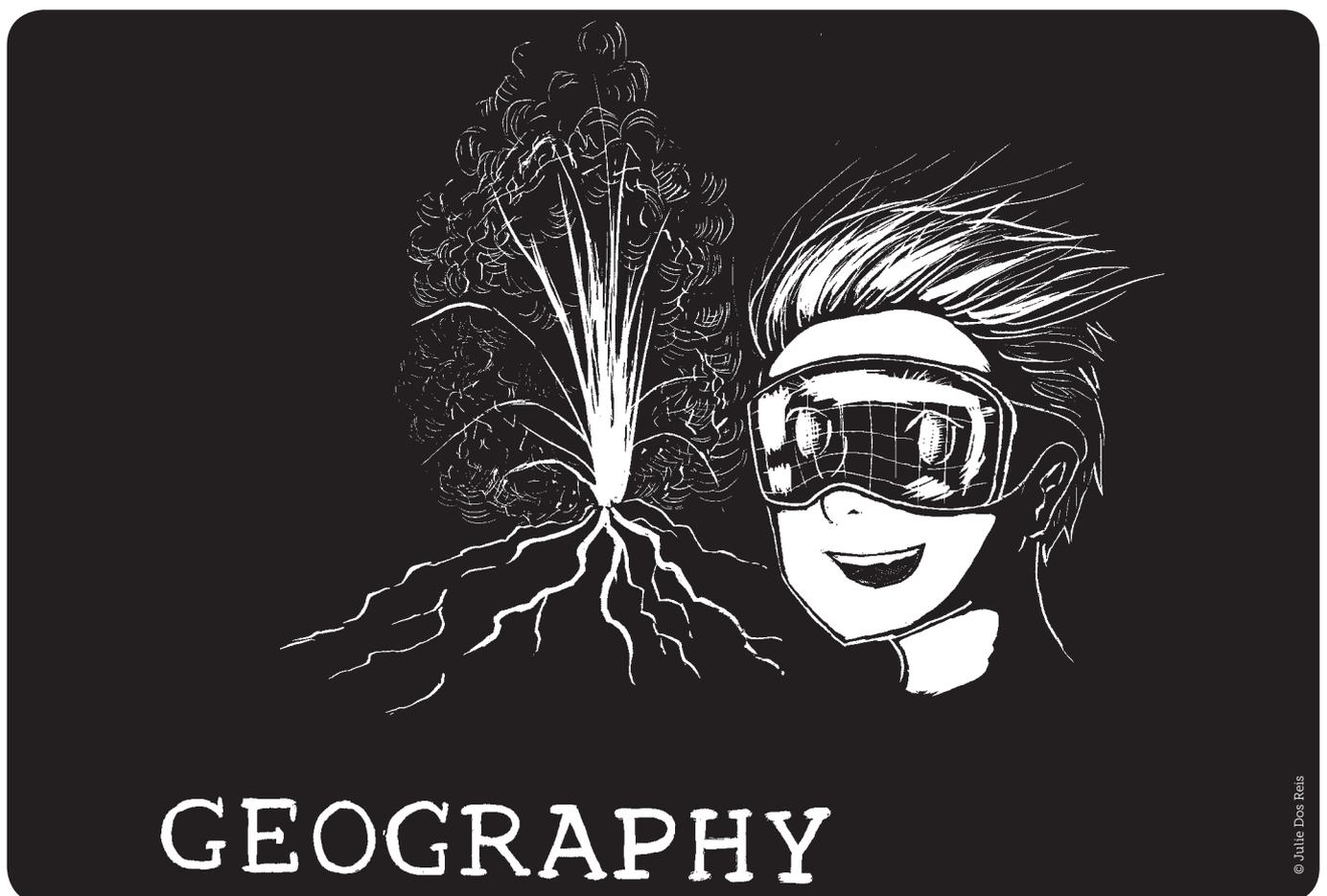
/ Et demain?

L'école serait plus efficace et les élèves y apprendraient mieux si des hologrammes soutenaient les explications des profs. Les élèves auraient la liberté de circuler dans la classe et de demander de l'aide aux hologrammes. Finalement, tout le monde aurait de meilleures notes! Un autre soutien pour les élèves serait des écouteurs qui font apprendre plus rapidement parce qu'ils diffusent les contenus des cours en permanence.

Jason & Hanine

Une carte mémoire remplie par les profs active mon cerveau pendant la nuit pour que je garde en tête les leçons données par les enseignants ou par les robots. Elle est branchée directement au sommet de ma tête. Ainsi, je n'ai plus besoin de me déplacer tous les jours pour aller à l'école et j'ai de meilleures capacités d'étudier. Pendant la nuit, je sommeille sur un lit ergonomique pour garantir la meilleure qualité possible à mes nuits.

Eric & Eliza





© Philippe Martin

Je m'installe chaque matin sur une chaise ergonomique à roulettes qui se déplace jusqu'à 80km/h. Elle change de position en fonction de mon humeur, je peux ainsi m'allonger dans les moments de moindre énergie. Plus de marche à pied dans les locaux, ni pour rentrer chez soi. Ma motivation serait plus élevée grâce à cette chaise magique.

Miljana

L'école serait beaucoup plus aimée s'il y avait des chaises ergonomiques à la place des vieilles et dures chaises en bois. Des chaises confortables aideraient les élèves à mieux travailler. Ces derniers se sentiraient considérés comme des adultes et des professionnels et se mettraient plus vite au travail. En plus, ce serait un gros plus pour notre santé physique.

Ilyes

S'il y avait du wifi accessible à l'école, on pourrait y rester 24 heures sur 24 avec nos amis.

Samira

Je rêve d'un tableau qui lit ce qui y est écrit et qui donne le cours en écrivant au fur et à mesure qu'on dicte des exercices. Une voix automatique fera le cours et écrira des explications pour les élèves. Le tableau sera programmé avec l'intégralité du programme scolaire d'une année.

Ana

Je trouverais mieux si j'avais un horaire régulier. 8h30 à midi, puis 13h50 jusqu'à 15h30. Cet horaire idéal me permettrait de me reposer chez moi pendant la pause et de me concentrer mieux l'après-midi.

Dary

Au début des années 2000¹ en France

J'aimerais qu'il y ait dans le collège un ascenseur, une piscine, un centre de documentation avec plein de livres, une salle avec une télévision, une chaîne hi-fi, des CD, un jardin avec des fleurs, des hamacs, des récréations qui durent trente minutes pour que l'on puisse se balader partout, un marchand de glace et de bonbons.

Le collège devra être au milieu d'un champ avec des ascenseurs au rez-de-chaussée près de la salle des professeurs, une piscine en haut sur le toit pour que l'on puisse voir le ciel.

Bien sûr, il y aura un centre de documentation assez grand pour accueillir plusieurs classes en même temps. Je voudrais trouver beaucoup de livres et de journaux tous les matins. On pourrait le relier à une grande médiathèque où on passerait pour recevoir immédiatement des publications grâce à des coursiers porteurs équipés de scooters super rapides (...). Les salles de classe seront mieux équipées: joli mobilier et matériel pédagogique. Nous conserverons une salle pour chaque matière qui serait décorée avec des rideaux de couleur et personnalisée. Il ne faut pas que les collèges soient trop grands, pas plus de quatre-cents élèves et au maximum vingt élèves par classe parce qu'on apprend mieux quand on est moins nombreux.

¹ Ces textes sont tirés et adaptés de Plane, S. (2005). «Fiction, utopie et représentation du monde et de l'école dans des écrits sur le collège rédigés par des élèves en difficulté». *Langage et société* 2005/1 (n. 111), p. 119-148.

«Un morceau de terre est-il occupé par trente millions d'êtres humains, ceux-ci se croient obligés de ne pas se mêler de l'existence de leurs voisins, fixés comme des racines sur le morceau de terre qui suit. En descendant du grand au petit, chaque homme vit comme un sauvage dans sa tanière, et en sort rarement pour visiter son semblable, accroupi pareillement dans une autre tanière. La grande famille universelle des humains est une utopie digne de la logique la plus médiocre.»

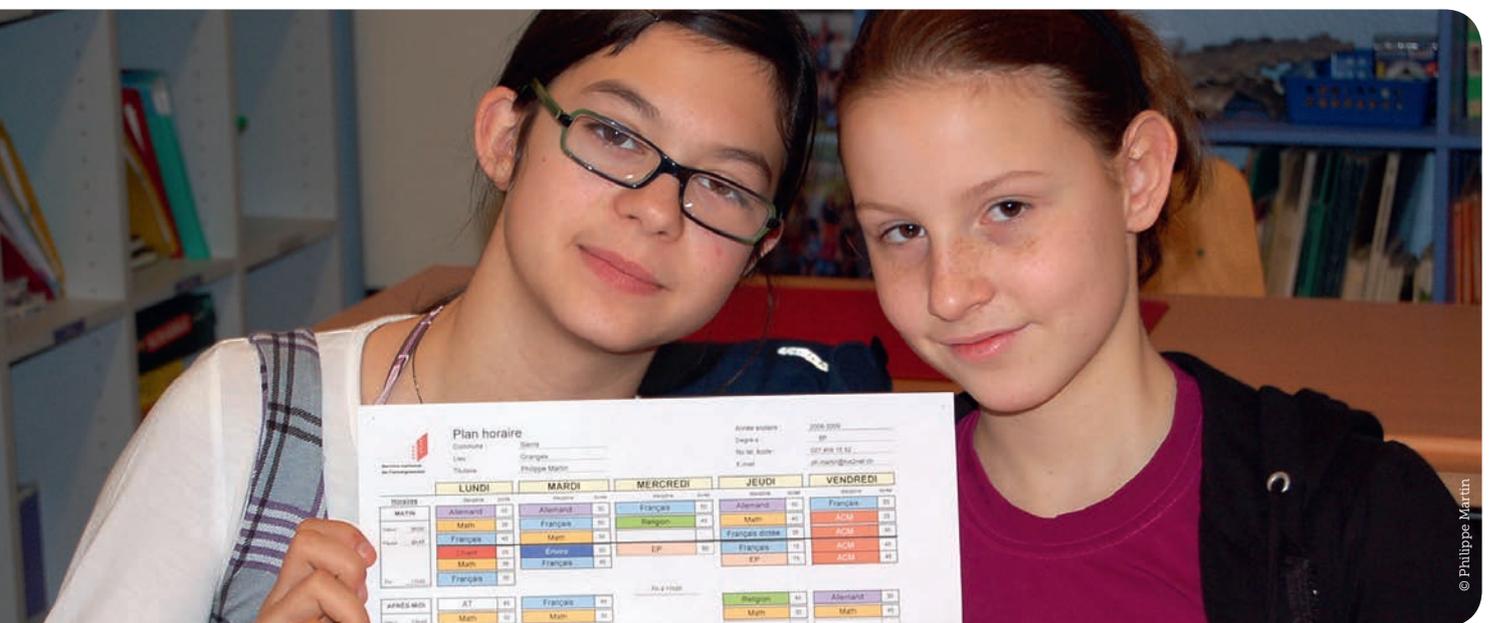
Les chants de Maldoror.
Isidore Ducasse comte de Lautréamont

Je souhaiterais me lever chaque matin sans réveil, à mon heure naturelle. Je serais ainsi en forme sitôt que j'entre dans la classe. On pourrait aussi rétribuer notre travail scolaire pour que l'on fournisse toute notre énergie pendant les périodes d'école. Avec un salaire modeste, je travaillerais plus, j'écouterais davantage et je parlerais moins.

Ileana & Alexandra

Et si l'on changeait les horaires? On pourrait commencer à 10h et terminer à 13h, ça serait génial! On se sentirait moins fatigué et plus attentif pendant toutes les périodes. C'est prouvé par des scientifiques que notre cerveau est mieux réveillé dès 9h. En plus, pour gagner du temps, je viendrais à l'école par téléportation après avoir sélectionné sur une tablette tactile les vêtements du jour. Je changerais mes habits pendant la téléportation.

Eren & Noémie



Je vais à l'école en skate volant, je me déplace sans danger et n'arrive plus en retard. Il mesure un mètre sur trente centimètres ce qui assure une bonne stabilité, il vole à une vitesse modérée. Cette invention me protège des punitions pour arrivée tardive.

Michel & Gabi

Je me sentirais mieux dans une école sans devoir. J'aurais plus de temps pour des activités de loisir en rentrant chez moi. Les devoirs ne servent à rien car on travaille assez pendant les cours, pourquoi encore travailler à la maison?

Muhamed

Les tensions comme ouvertures vers l'avenir

Il y a presque quarante ans, Max Egly rédigeait un article intitulé «Les utopies éducatives audiovisuelles»¹. De manière visionnaire, il anticipait l'internet à l'école. Mais plus encore, il proposait des lunettes pour penser les transformations de l'école. Valérie Jatton met en perspective la pensée d'Egly en évoquant deux projets utopiques qu'elle a côtoyés professionnellement.

© Gianni Chiarighelli

Interview de Valérie Jatton par Nicolas Perrin

Que pensez-vous du texte de Max Egly?

Valérie Jatton: Max Egly a mené plusieurs projets éducatifs en Afrique dans les années 1960 et 1970. Dans cet article, il revient sur son expérience et propose de faire place à une prospective plutôt que de se concentrer sur l'existant. Déjà à l'époque, il propose de repenser la télévision scolaire dans le Tiers Monde.

Son positionnement me parle parce que j'ai été impliquée dans la suite de cette histoire. Je suis enseignante et j'ai collaboré, de 1994 à 1998, à la production des émissions *Magellan*, la télévision éducative de la Télévision romande. Dès son démarrage, en 1989, *Magellan* a contribué à la réflexion sur l'éducation aux médias dans les programmes scolaires romands. Un programme TV basé uniquement sur les plans d'études restait éloigné de la réalité de la classe. La TV est très linéaire alors que la classe interagit. Réaliser un programme TV qui permet un regard transversal et critique sur les médias était une solution très enviée par les autres télévisions éducatives.

Les émissions *Magellan*, dont j'étais coproductrice avec Philippe Jacot, et qui étaient soutenues par la commission de production au niveau de la CIIP (Conférence intercantonale de l'instruction publique de la Suisse romande et du Tessin) étaient précurseurs dans ce domaine.

«Une utopie est une réalité en puissance.»

Édouard Herriot (1872-1957)



En même temps, 1994 marquait le tout début d'internet, et nous avons réalisé à la TSR les premières capsules vidéo sur l'internet.

Qu'est-ce qui vous passionne dans cet article?

Egly met en évidence le passage de la galaxie Gutenberg à la galaxie Marconi. Il montre que l'avènement de l'audiovisuel change la donne. Il évoque la bande dessinée et ce faisant, il est déjà dans l'idée de l'éducation aux médias. Il aborde la question de la séduction.

En tant que productrice d'émission, je devais faire face au problème de l'audience tout en faisant de l'éducatif. Je me rappelle notamment d'une émission tournée pendant le festival du cinéma de Ouagadougou qui interrogeait les adolescents africains pour savoir s'ils avaient les mêmes modèles/idoles que leurs camarades européens. En effet, on peut se demander si les médias propagent une telle uniformisation. Ce fut le plus bas

/ Et demain?

taux d'écoute de *Magellan*. À cette occasion, le directeur des programmes m'a dit qu'il faudrait voir pour redresser la barque et réaliser des sujets qui intéressent davantage les gens... Cela pose une question toujours actuelle: que faire dans l'éducation du «bling bling»?

Est-ce qu'Egly nous propose des pistes?

Il me semble que le côté visionnaire d'Egly est qu'il s'empare des tensions inhérentes aux projets novateurs. Il espère que la télévision en Afrique puisse devenir universelle. Il réfléchit à une manière de bouleverser les apprentissages. De mon point de vue, c'est utopique parce que ce n'est pas possible d'apprendre uniquement par la télévision. Mais il le pense, il essaye de faire cela, de transformer son travail... même si on a montré que ce n'est pas possible. Quarante ans après, on est face au même enjeu.

Est-ce à dire que le propre d'une utopie serait d'être visionnaire (pousser le trait et y croire), de faire avec les tensions tout en espérant bouleverser la réalité?

Egly ne pouvait pas le savoir à l'époque: la technique ne suffit pas pour bouleverser l'éducation. Mais sa réflexion était poussée jusqu'aux limites. Il affirmait en effet:

La prise en compte de ces divers éléments peut donner lieu à une combinatoire, et par suite, donner naissance à divers systèmes, à divers «modèles» possibles. Ce serait la tâche des «centres d'étude de la novation», dont nous parlions au début de ces pages, que de mettre au point soigneusement ces modèles en essayant d'ajuster chacun en fonction des données particulières de chaque situation concrète. La démarche utopiste chercherait plutôt à construire le modèle exemplaire, unique et totalisateur, se proposant de résoudre tous les problèmes et de les résoudre de manière définitive. Elle aboutirait à l'hyper-pédagogisation de l'environnement, à l'harmonisation concertée des galaxies Marconi et Gutenberg, à la banalisation du forum électronique, et, à la limite l'école étant, pour une fois, en mesure de changer la société, à l'avènement d'une démocratie quotidienne fondée sur l'usage conjoint de l'ordinateur et de la télévision pour un dialogue permanent entre le citoyen et le pouvoir. (p. 42)

Il avait une vision d'échange... alors que la TV (tout au plus celle avec laquelle j'ai travaillé) n'est pas un média d'échange... Il prenait ce qui résistait pour le transformer en une force de changement, un pari.

Quel est alors le lien avec votre deuxième projet utopique, celui-ci étant beaucoup plus récent?

Ces préoccupations m'ont amenée en Uruguay. La question est celle du mariage de l'informatique et de l'éducation aux médias, avec la forte envie d'universaliser l'usage de l'ordinateur à l'école. Le pari fait par ce pays est qu'une manière d'y arriver est d'équiper chaque élève d'un ordinateur (*one to one*). J'ai proposé d'aller observer cette expérience qui avait été lancée dix ans plus tôt. La période de fascination étant dépassée, c'était un moment opportun pour étudier cette première mondiale.



Le «Plan Ceibal», le projet que vous avez étudié, est-il vraiment utopique?

J'ai découvert que les résistances sont toujours là. Elles sont les mêmes qu'en Europe. Elles questionnent l'écologie d'une telle démarche. Elles questionnent les contraintes. Que faire avec une seule prise lorsque les enfants viennent avec des ordinateurs non chargés? Elles renvoient aux peurs des enseignants qui disent qu'ils ne sont pas formés.

Mais j'ai plutôt regardé l'avenir que les résistances. J'ai vu - comme je le montre dans mes films - des expériences proposées par Max Egly! Un projet consiste à apprendre l'anglais «à distance». Chaque classe «reçoit», trois fois par semaine, une personne de langue maternelle anglaise. La tâche de l'enseignant est de distribuer la parole, de préparer la leçon avec la personne anglophone, d'aider les enfants à faire les devoirs entre les sessions... L'enseignant est utile dans sa professionnalité, même si elle se transforme! Quarante ans plus tôt, Egly proposait déjà de former des personnes pour accompagner les apprentissages!

Mais vous parliez de la tension qui est au centre de l'utopie...

Oui, l'utopie est comme un pont. Ce n'est pas simplement une projection merveilleuse, c'est un pont qui tient les tensions, mais qui ose aller de l'avant...

Aujourd'hui, l'économie de marché, et le marketing qui va avec, est problématique pour l'enseignement. L'éducation aux médias cherche à développer la conscience de notre système, avec un regard critique. L'ordinateur

«L'utopie est la vérité de demain.»
Victor Hugo (1802-1885)

«Ce n'est pas l'Utopie qui est dangereuse, car elle est indispensable à l'évolution. C'est le dogmatisme, que certains utilisent pour maintenir leur pouvoir, leurs prérogatives et leur dominance.»

Éloge de la fuite

Henri Laborit (1914-1995)

conjugué à l'éducation est un marché juteux pour les fabricants. C'est une tension. Rendre conscient, mais avancer...

Cristobal Cobo, l'un des auteurs du *Manifesto 15* qui a pour but de faire évoluer l'éducation avec l'arrivée de l'ordinateur, pense que les apprentissages sont invisibles, soit: «la majorité de ce que nous apprenons est invisible - c'est-à-dire le fruit d'expériences ordinaires, non formelles et fortuites plutôt que le produit d'une instruction formelle et structurée» (Cobo & Moravec, 2011)... C'est complexe de savoir qu'en faire à l'école!

Les compétences numériques sont invisibles et il faudrait qu'il en soit de même à l'école avec les technolo-

gies! Cobo, responsable de la recherche pour le «Plan Ceibal», qui distribue un ordinateur par élève, me dit: «on devrait arriver à se passer des ordinateurs à l'école. Ou s'ils sont utilisés, ils devraient l'être pour développer la créativité et non pas répéter et mémoriser des concepts dépassés.»²

Son idée centrale est que dans la maîtrise des technologies, il y a le fait de s'en éloigner... C'est là tout le paradoxe! Les enseignants devraient pouvoir faire ce chemin-là pour préparer cette conscience chez leurs élèves.

Si je comprends bien, pour vous, ces paradoxes doivent être pleinement vécus et non évacués...

Oui. Le risque est d'être dans une logique rejet/fascination. La dimension utopique consiste à tenir cette tension pour lui permettre de se résorber... et d'ouvrir vers une nouvelle tension. Dans le cas présent, l'enjeu est de penser la non-dépendance de l'interconnectivité d'internet...

Reste l'idée de bouleverser les apprentissages... Egly parle de généralisation, d'ouverture... Il évoque le mariage des contraires... C'est peut-être cela que penser aujourd'hui le potentiel éducatif d'internet... •

¹ Egly, M. (1979). «Les utopies éducatives audiovisuelles». *Communication et langages*, 41(1), 53-69.

² *Manifesto 15*, article 7, «Les compétences numériques sont invisibles et, à l'école, il devrait en être de même des technologies», 1er janvier 2015. Lien sur les films de Valérie Jaton: <https://vimeo.com/album/4231898>

«C'est en nous!»



L'affûtage des outils de l'apprentissage comme idéal pour l'école de demain

Jean-Pierre Siggen, conseiller d'État, Directeur de l'instruction publique, de la culture et du sport (DICS) du canton de Fribourg

Utopie et politique: une relation ambiguë

La relation entre la politique et l'utopie est, depuis toujours, quelque peu ambiguë. Les femmes et hommes d'État qui ont marqué l'histoire, ou du moins l'histoire qui nous est rapportée, se sont souvent fait connaître par leur vision et leur détermination à agir pour aller dans le sens de leur idéal personnel. Ils et elles devaient bien avoir une utopie comme point de repère à leur horizon et nous louons aujourd'hui encore un certain nombre de ces personnages pour cela. Mais les exemples ne manquent pas non plus, où beaucoup de gens sont devenus victimes de l'utopie de leurs dirigeants. Dans ces cas-là, le rêve des uns s'est transformé en cauchemar des autres. Traditionnellement, la Suisse montre sa préférence pour le concret, le pragmatique, le factuel et sa méfiance profonde pour les grands rêves. Ici, on veut savoir à quoi l'on s'engage, ce que l'on va devoir payer et ce que l'on va y gagner. Et simultanément, certains observateurs croient faire preuve d'indépendance d'esprit en collant régulièrement aux personnes élues l'image d'un manque de vision. S'exprimer sur l'utopie relève donc d'un exercice d'équilibrisme. La pensée politique s'appuie souvent sur quelque idéal utopique, en même temps qu'elle s'efforce de rejeter le terme lorsqu'il est synonyme d'illusion. Mais, comme Thomas More a été déclaré «saint patron des responsables de gouvernement et des hommes politiques» par l'Église catholique, je me dois d'accepter l'invitation qui m'est faite, celle d'évoquer ici mon utopie de l'école.

L'utopie chez More: dénonciation et idéal

Chez Thomas More, l'utopie consiste autant en une dénonciation d'une certaine société et de ses maux qu'en une apologie d'un monde meilleur, malheureusement situé en un endroit qui n'existe pas. Devrais-je donc faire de même, à savoir opposer une école et l'autre? Tel n'est pas mon dessein. En tout bon élève, j'aimerais plutôt simultanément tirer parti de ce que l'on m'a transmis et prendre appui sur mes expériences pour élaborer de nouvelles stratégies d'apprentissage. En bref, une forme de méta-utopie, qui voudrait synthétiser et dépasser les utopies existantes!

Ne pas confondre la fin et les moyens

Par exemple, l'école de la transmission pure correspondait à une organisation sociale et économique stable, qui se perpétuait de génération en génération, qui inculquait l'obéissance et reproduisait l'ordre existant. Dans la société actuelle, le changement, la créativité, l'agilité, sont la norme; l'apprentissage est devenu découverte et l'élève, un acteur s'appropriant individuellement des compétences. L'école devrait-elle pour autant abandonner totalement la mission de former les jeunes pour s'intégrer dans une société immuable et s'engager résolument et exclusivement dans l'aide aux individus à devenir eux-mêmes tout en cultivant l'agilité? Au-delà de la réponse idéologique que l'on peut apporter à cette opposition, il faut, je crois, commencer par contester l'existence même d'une telle antonymie, parce que l'enjeu y est mal posé à la base. Opposer les deux notions me paraît être comme confondre les moyens et les fins. Or, comme on le sait, la fin justifie souvent les moyens.

Apprentissage et plasticité cérébrale

Les découvertes récentes des neurosciences sur le fonctionnement du cerveau nous conduisent à constater que l'apprentissage est intimement lié à la plasticité cérébrale: l'apprentissage consiste en une modification des connexions neuronales, donc de la structure et du fonctionnement du cerveau. Une certaine base neuronale est innée, celle qui permet à l'enfant de commencer à marcher, à parler, voire à comparer des grandeurs. Et tout le reste est à créer; le cerveau doit organiser de nouvelles fonctions. Or, il ne le fera que sous une certaine contrainte, celle de l'acquisition et de la restitution de savoirs, qui, à force d'expositions à quelques stimulus, de répétitions, réflexions et exercices, finiront par laisser une trace plus ou moins permanente dans nos neurones. Plus on emprunte un parcours déterminé dans une forêt dense, plus un sentier va apparaître, puis subsister tant que l'on continue à l'utiliser. Il en est de même pour le cerveau: il faut pouvoir «creuser des sillons», y construire des outils de base, ceux qui permettent ensuite de réaliser aussi bien de l'ancien (resti-



tution) que du nouveau (construction), et sans lesquels il n'y a pas de véritable maîtrise autonome de l'objet. Nous devons constater que lire, écrire et compter devraient constituer moins une habitude sociale ou une mission idéologique de l'école qu'un passage technique obligé, une structuration du cerveau, qui permet ensuite toutes les ouvertures possibles vers d'autres connaissances et compétences (sur ce sujet, cf. Blais, Gauchet & Ottavi, *Transmettre, apprendre*, 2014).

«*Educare*: conduire ailleurs...»

L'apprentissage ne peut avoir lieu que si la personne s'approprie ce qui lui a été transmis pour en faire autre chose. Encore faut-il que des outils de base lui aient été remis, ceux qui lui permettront, avec une certaine autonomie, de structurer son cerveau pour la suite. L'école doit bien sûr tenir compte de la capacité de compréhension des élèves en fonction de leur âge, mais ne saurait s'arrêter là. Elle doit pousser l'élève au-delà de ce développement biologique spontané et lui donner des techniques lui permettant de franchir ce devant quoi sa seule évolution personnelle se serait arrêtée. Là est l'enjeu, si l'on souhaite vraiment que l'éducation soit le moyen de «conduire ailleurs» (*e-ducare*).

Le défi? Apprendre à organiser le réel et fournir des outils de pensée

La lecture, l'écriture et le calcul font partie de ces techniques de base, qui doivent être maîtrisées par l'élève non pas comme une fin en soi, non pas comme un objectif de compétences purement mécaniques et fonctionnelles, souvent sélectives, mais bien comme des clés permettant d'appréhender tous les autres domaines d'apprentissages. Il n'y a pas d'exploration in-

dépendante qui soit possible sans ces outils si l'on veut accéder à la signification des choses et il se trouve que l'école est l'institution qui a une chance de donner ces outils de manière systématique à tous les enfants, quelles que soient leur origine socioéconomique et leurs aptitudes personnelles. Les neurosciences commencent à nous donner des pistes pour comprendre comment le cerveau apprend. Par exemple, sur le rôle de la répétition – qui ne doit pas être jugée uniquement sur son caractère monotone et donc vite ennuyeux –, sur celui de la restitution, sur les dangers des automatismes, sur la nécessité de corriger immédiatement, sur la manière de guider la capacité d'attention, sur l'effet des tests et évaluations pour la consolidation des structures du cerveau, sur le rôle de l'émotion, ou encore sur l'espacement des leçons de manière à permettre une meilleure mémorisation. Elles nous permettent aussi de voir comment l'apprentissage d'algorithmes ou de codages informatiques développe des compétences de raisonnement de l'élève, renforcent sa compréhension et la cohérence de ses explications, développements qui vont très largement au-delà du simple souci pragmatique de s'adapter à la société de demain, ou d'être à la mode et de paraître «hip». L'enjeu est non seulement de s'adapter à la société de demain, à l'intelligence artificielle ou à d'autres développements, mais de permettre la maîtrise autonome des parcours individuels.

Au-delà d'une simple adaptation

L'école de demain a besoin de bonnes interfaces entre ces percées scientifiques sur le fonctionnement du cerveau et la pratique concrète de l'enseignement, avec dans chaque classe une bonne vingtaine de cerveaux différents et de trajectoires individuelles distinctes. Cela permettra sans doute de conforter, en leur donnant un sens nouveau, les pratiques que bon nombre d'enseignants et d'enseignants ont empiriquement mises en place depuis longtemps afin de pouvoir gérer la classe. Des méthodes expérimentées par le passé, par exemple l'enseignement mutuel gradué du Père Girard, donneront certainement lieu à une nouvelle clé de lecture. Mais cela ouvrira aussi de nouvelles pistes dans un certain nombre de domaines. Les institutions de formation du corps enseignant, qui sont entrées dans la logique des pratiques réflexives et de la recherche appliquée, constituent précisément ces interfaces et ont là un large univers nouveau à cartographier.

Dire les choses telles qu'elles sont

Ces perspectives peuvent, dans un premier abord, déconcerter les tenants d'une vision quelque peu romantique de l'école, celle du plaisir pur de la connaissance, du cheminement individuel, du rejet des contraintes. Ce serait dommage, car le plaisir de la connaissance, le cheminement individuel, la remise en cause des évidences, l'esprit critique, l'accès à la poésie et à l'art en général, font aussi partie de mon projet, en tant que buts à atteindre. Simplement, l'homme politique doit annoncer les choses telles qu'elles sont. Il ne peut pas promettre un résultat sans effort lorsque les faits sont unanimes à démontrer le contraire. C'est là mon utopie politique!

Le syndicalisme n'est pas une utopie, ce sont des convictions

Samuel Rohrbach, président du Syndicat des enseignants romands

Il y a, à mon avis, dans tout militantisme syndical, une part d'utopie. Mais celle-ci est minime par rapport aux autres motifs d'engagement. Est-ce une utopie que de vouloir chercher à améliorer les conditions de travail des enseignants? De défendre leur acquis? De négocier leur statut? Non, c'est loin d'être le cas, ce sont les convictions qui font que des enseignants s'engagent activement dans les comités, les groupes de travail, les assemblées..., de leur syndicat ou association pédagogique cantonale. De même, quand les professionnels de l'enseignement en Suisse descendent dans la rue ou font grève, l'utopie n'est plus de rigueur. Ce sont à nouveau des convictions qui mènent le combat syndical. Ces convictions ainsi que l'esprit de solidarité sont les raisons principales qui poussent les employés et les enseignants à se syndiquer et surtout à être actifs au sein de leur association professionnelle. Bien sûr, le fait de se savoir défendu en cas de problème avec son employeur n'est pas négligeable non plus. Il serait utopique de le croire.

Les convictions sont bien sûr multiples, plus ou moins intenses, dépendent de choix personnels et ne se limitent pas à la défense des conditions de travail. Elles sont aussi dans le monde de la formation – heureusement – le fruit de réflexions pédagogiques, d'envie d'améliorer l'accès aux connaissances, aux savoirs. Et là, une part d'utopie – ou plutôt de rêve – apparaît aux côtés des convictions syndicales.

En effet, il est parfois utopique de vouloir changer les manières d'envisager l'enseignement, de modifier les pratiques professionnelles installées depuis de longues années. Cela demande du temps, de l'énergie et de bons arguments, la pédagogie n'étant pas une science exacte. Il y a diverses approches, divers mouvements, diverses façons d'enseigner. Il n'y a ni bonne ni mauvaise pédagogie, juste parfois un emploi inapproprié de l'une d'entre elles. Il est utopique de vouloir défendre une seule vision de la pédagogie et nos syndicats l'ont bien compris.

Si les convictions mènent le combat syndical, l'utopie, elle, est aussi présente dans la volonté de vouloir faire

«L'utopie ne consiste pas, aujourd'hui à préconiser le bien-être par la décroissance et la subversion de l'actuel mode de vie; l'utopie consiste à croire que la croissance de la production sociale peut encore apporter le mieux-être, et qu'elle est matériellement possible.»

Écologie et liberté - André Gorz (1977)

le bien pour tous, à tous moments. Pourtant, un leader syndical doit, à mon avis, s'affranchir de cette utopie s'il veut réussir à négocier. Il faut savoir perdre un peu, aujourd'hui ou d'un côté, pour obtenir des progrès demain ou pour pouvoir améliorer d'autres aspects du métier.

Je pense qu'il reste deux grandes utopies à l'heure actuelle dans le syndicalisme.

Si parmi les syndicats membres du SER, il y en a qui ont un taux de syndicalisation proche des 80%, force est de constater qu'une part importante des enseignants n'est pas syndiquée tout en profitant totalement des combats menés pour la défense de leur statut et de leurs conditions de travail. Croire qu'un jour, par esprit de solidarité, tous les enseignants et employés seront syndiqués, car tous auront compris qu'ensemble nous sommes plus forts et qu'ainsi les «profiteurs» du travail des syndicats n'existeront plus, est bien utopique.

De même, croire qu'un jour la raison d'être des syndicats disparaîtra, car l'égalité totale sera enfin présente dans le monde du travail, est tout autant utopique. Bon, il est vrai que si tous les non syndiqués signent leur adhésion, peut-être y arriverons-nous...

Nous avons un rêve!

Comité de la Fédération des associations de parents d'élèves de la Suisse romande et du Tessin

L'évidence voudrait que la relation entre les parents et l'école se vive comme une démarche logique et allant de soi. Cependant, force est de constater que ce n'est pas toujours le cas, si l'on considère les témoignages recueillis au sein des associations locales de parents d'élèves.

Pour un développement idéal de l'enfant dans le monde actuel, nous pouvons rêver que tous les acteurs de l'éducation et de l'enseignement forment une communauté éducative.

Nous rêvons que tous entretiennent une communication et une collaboration basées sur une bienveillance partagée.

Au préalable, il est nécessaire de redéfinir les rôles de chacun et les interactions entre tous pour que tous puissent jouer leur rôle!

Nous rêvons que les quelques parents et/ou enseignants déficients puissent être accompagnés, soutenus et aidés afin de ne plus polluer le terrain par leurs comportements intrusifs, excessifs ou abusifs.

Nous rêvons que TOUS les parents comprennent et respectent les démarches pédagogiques et didactiques de TOUS les enseignants qui seraient TOUS parfaits dans leur enseignement et leur pédagogie.

Nous rêvons de relations entre parents venant de tous horizons et ayant chacun une vision différente de l'enseignement et de l'éducation, qui se mettent en dialogue actif avec l'école avant même l'entrée à l'école obligatoire.

Nous rêvons d'interactions complexes et soutenues entre des enseignants et des parents heureux de participer ensemble pour entourer, soutenir et encourager l'enfant dans son métier d'élève.

Nous rêvons d'une école où le respect mutuel serait valable pour tous et non pas la norme comme aujourd'hui, où l'écoute bienveillante serait une qualité que TOUS auraient apprise. Autant enseignants, que parents, qu'enfants, que concierges, que logopèdes, que policiers, que conducteurs sur la route, que...

Oui, l'éducation et l'enseignement d'un enfant concernent tout le village! Un village global où le respect mutuel permettrait à chacun de vivre dans un monde où les valeurs de chacun seraient comprises même si elles ne sont pas partagées.

Nous rêvons d'un monde où tous les parents seraient conscients de leurs coresponsabilités dans l'éducation de leurs enfants et pourraient les assumer au quotidien, aidés dans leur parentalité.

Nous rêvons d'enseignants conscients de leurs coresponsabilités dans l'enseignement et l'éducation de leurs élèves et pourraient les assumer au quotidien, aidés dans leur métier de pédagogues.

Nous rêvons d'un monde autour de l'enfant-élève où les rencontres formelles ou informelles seraient cou-

Nous rêvons d'une école où le respect mutuel serait valable pour tous et non pas la norme comme aujourd'hui, où l'écoute bienveillante serait une qualité que TOUS auraient apprise.

rantes entre les acteurs et pas seulement lorsque des problèmes graves sont présents. Un monde où le téléphone, les moyens modernes de communication, l'agenda ou le carnet de l'élève seraient de réels moyens de permettre le dialogue qui est la base de la collaboration entre tous.

Nous rêvons d'un monde où les différents acteurs de l'éducation n'auraient plus de peurs ni de craintes.

Plus aucun enseignant n'aurait peur des enfants, des parents et de leurs interventions, du jugement de ses collègues ou de sa direction.

Plus aucun parent n'aurait peur de l'enseignant de son enfant, du directeur, des autres parents, des représailles s'il s'exprime, du devenir de son enfant.

Et n'oublions pas l'enfant qui n'aurait plus peur de l'école, de ses parents, de son futur, du jugement et du rejet des autres élèves, et de sa vie future.

Nous rêvons d'une communauté éducative où chaque acteur serait dans une relation de confiance et pourrait ainsi apporter ses compétences avec plaisir pour le développement des enfants-élèves.

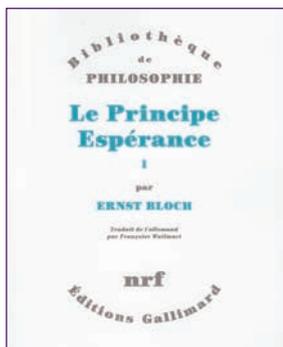
Nous avons un rêve!

C'est d'agir aujourd'hui pour aller vers ce monde idéal. Monde idéal que nous n'atteindrons jamais, mais l'important est le chemin et non pas seulement le but. Pour le bien de l'enfant-élève, les parents et les enseignants entretiennent un dialogue bienveillant naissante une fructueuse collaboration.

«Aucune carte du monde n'est digne d'un regard si le pays de l'utopie n'y figure pas.»

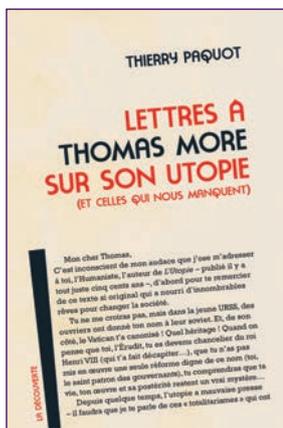
Le Portrait de Dorian Gray.
Oscar Wilde (1891)

Bibliographie et sites¹



Ouvrages: réflexions sur l'utopie en éducation

- Bloch, Ernst. (1959). *Le Principe espérance*. Gallimard.
- Cossette Trudel, Marie-Ange. (2010). «La temporalité de l'utopie: entre création et réaction», *Temporalités*. <http://temporalites.revues.org/1346>
- Drouin-Hans, Anne-Marie. (2004). *Éducation et utopie*. Éd.Vrin.
- Dureau, Yona. (2005). «Utopie et cinéma», in *Cinémaction* no 115. Éditions Diffusion.
- Galichet, François. (2004). *La pédagogie comme fondement d'une utopie éthique*. http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/archives/Utopies_et_pedagogies.pdf
- Magris, Claudio. (1999). *Utopie et Désenchantement*. Gallimard.
- Favre, Daniel. (2013). *L'addiction aux certitudes – ce qu'elle nous coûte et comment en sortir*. Éd. Yves Michel.
- Favre, Daniel. (2016). *L'éducation à l'incertitude – Enseignants, élèves: comment sortir du piège du dogmatisme*. Éd. Dunod.
- Fremeaux Isabelle et Jordan John. (2011). *Les sentiers de l'utopie*. Éd. La Découverte. Livre- film.
- Hotier Hugues. (2016). *Le cirque éducatif: Histoire d'une utopie*. Éd. L'Harmattan.
- Houssaye, Jean. (2004). «Utopie: le chant du monde». *Utopies et Pédagogies*. http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/archives/Utopies_et_pedagogies.pdf
- Houssaye, Jean. *Pédagogie et politique. Une histoire d'espoir?* <http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/archives/Charleroi.pdf>
- Jean, Georges. (1994). *Voyages en utopie*. Gallimard.
- Lauvau, Geoffroy. (2016). *Une utopie nécessaire: Le système universitaire face au défi économique*. Éd.Vendemiaire.
- Lenoir, Hugues. *Nouvelles utopies éducatives*. (trois expériences, une école primaire, un collège, un lycée), www.hugueslenoir.fr/uploads/docs/Nouvelles%20utopies%20educatives.pdf
- Lepage, Frank. (2016). *Éducation populaire, une utopie d'avenir*. Éd. Cassandre/horschamp.
- Marin, Louis. (1973). *Utopiques. Jeux d'espaces*. Éd. Minuit.
- More, Thomas. (1516). *L'Utopie*. Éd Aden, 2016, avec une introduction de Serge Deruette.
- Paquot Thierry (collectif). (1994). *Rêver demain: utopies, science-fiction, cités idéales*.
- Paquot, Thierry. (1996). *L'Utopie ou l'idéal piégé*. Hatier.
- Paquot, Thierry, (2007). *Utopies et utopistes*. La Découverte.
- Paquot, Thierry. (2016). *Lettre à Thomas More sur son utopie (et celles qui nous manquent)*. La Découverte.
- Ruyer, Raymond. (1950). *L'Utopie et les utopies*. PUF.
- Viguierie (de), Jean. (2011). *Les pédagogues: Essai historique sur l'utopie pédagogique*. Les éditions du Cerf.

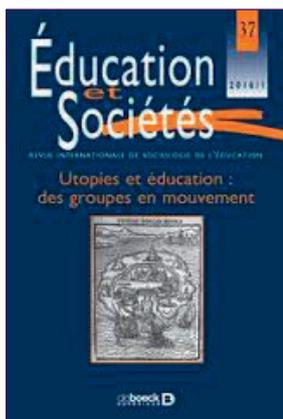
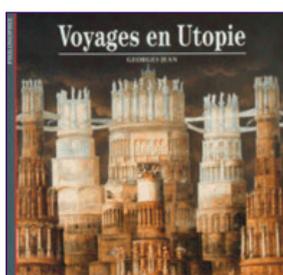


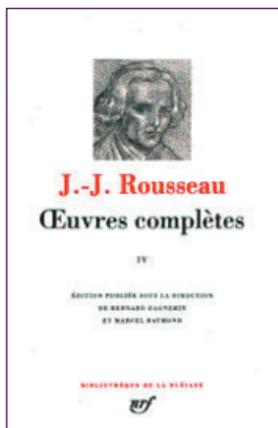
Revue

- *Les Cahiers pédagogiques*. (2015). «Pédagogie: des utopies à la réalité.» No 525.
- *Éducation et Sociétés*. (2016). «Utopies et Éducation: des groupes en mouvement» No 37.
- *Le Monde*. (2017- Hors-Séries). «Atlas des Utopies. Rêvons-nous encore?».

Colloques

- Chalmel Loïc (Coord). *Actes du Colloque international «Utopies et pédagogies»*. Musée J.F. Oberlin, 2002. http://shs-app.univ-rouen.fr/civiic/archives/Utopies_et_pedagogies.pdf
- GFEN et GREN: Colloque «Quelles utopies pour aujourd'hui?». TNP de Villeurbanne, 2016. Textes et vidéos: www.gfenlyonnais.fr/?cat=9





Les «grands utopistes historiques» de l'éducation

- Comenius. (1657). *La Grande Didactique*. Éd. PUF: 1952.
- Rousseau Jean-Jacques, *Émile, ou de l'éducation* (1762), *Du contrat social* (1762). in *Œuvres complètes*. Gallimard (Pléiade).
- Pour les «Grands pédagogues»: voir le site de Philippe Meirieu, *Histoire et actualité de la pédagogie*, www.meirieu.com – et les ouvrages de Jean Houssaye sur *La pédagogie, de l'Antiquité à nos jours*. Éd Fabert.

Associations et mouvements pédagogiques comme «utopie en marche»

- Association nationale pour le développement de l'Éducation Nouvelle (ANEN). Fondée en 1970. Regroupant des écoles se réclamant de l'éducation nouvelle, et adhérant à sa charte. <http://anen.fr>
- Association pour la pédagogie explicite (APPEX). Fondation 2007. Vise à promouvoir et à mettre en pratique la pédagogie explicite. www.3evoie.org
- ChanGement pour l'égalité (CGÉ). Belgique. Fondation 1970. Mouvement sociopédagogique d'Éducation permanente. Publie la Revue *Traces de changement*. www.changement-egalite.be
- Cercle de Recherche et d'Action Pédagogique (CRAP) – *Cahiers pédagogiques*. Fondation 1945. www.cahiers-pedagogiques.com
- Centres d'Entraînement aux Méthodes d'Éducation Active. (CEMEA). Fondation 1937. Mouvement d'éducation nouvelle et association d'éducation populaire, de recherche et de rencontre. <http://formation-cemea.ch>
- Éducation & Devenir (E&D). Fondation 1984. Groupe de liaison, de réflexion et de propositions. www.educationetdevenir.fr
- Francas. Fondation en 1944. Fédération nationale laïque de structures et d'activités dont la vocation est indissociablement éducative, sociale et culturelle. Agit pour l'accès de tous les enfants et adolescents à des loisirs de qualité. www.francas.asso.fr
- Ligue de l'enseignement. Fondation en 1866. www.laligue.org
- Lien International d'Éducation Nouvelle (LIEN). Fondation 2001. <http://lelien2.org>
- Groupe belge d'Éducation Nouvelle (GBEN). Fondation 1985. www.gben.be
- Groupe français d'Éducation Nouvelle (GFEN). Fondation 1922. www.gfen.asso.fr/fr/accueil. Revue *Dialogue* et son nouveau quatre pages, consacré aux projets des mouvements du Lien international de l'Éducation Nouvelle.
- Groupe luxembourgeois d'Éducation Nouvelle (GLEN). Mouvement de recherche et de formation en éducation. www.glen.lu
- Groupe romand d'Éducation Nouvelle (GREN). Fondation 1999. www.education-nouvelle.ch
- Office central de la coopération à l'école (OCCE). Pédagogie coopérative. Revue *Animation & Éducation*. www2.occe.coop
- Pédagogie Freinet. Fédération Internationale des Mouvements d'École Moderne (FIMEM). Fondation 1957. Association de mouvements nationaux, présents dans le monde entier, qui se réclament de la pédagogie populaire et de l'éducation coopérative (pédagogie Freinet). www.fimem-freinet.org
- Pédagogie Freinet. Institut coopératif de l'École moderne. (ICEM). Fondation 1947. www.icem-pedagogie-freinet.org
- Panote-Pour l'abolition de la note scolaire. www.panote.org
- Question de classe(s). Site alternatif d'éducation, de lutte et de pédagogie. www.questionsdeclasses.org
- Union sportive de l'enseignement du premier degré. USEP. www.inrp.fr/mvtspeda/usep.htm



¹ Sites consultés le 22 mai 2017

Les numéros spéciaux sont toujours d'actualité



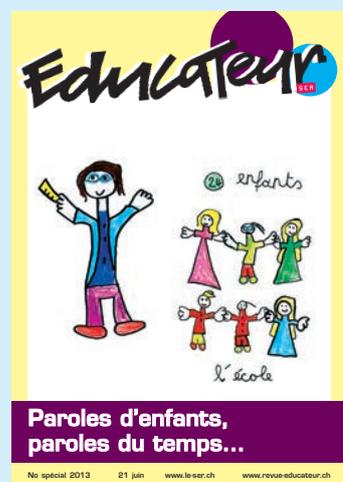
2016 / Les moteurs d'apprentissage

Qu'est-ce qui fait qu'on apprend, un peu, bien, mieux... ou pas? Des données de base – biologiques, psychologiques, sociétales –, en passant par les rouages qu'il s'agit d'assembler, d'équilibrer, d'entretenir, on découvre les carburants les plus efficaces: enthousiasme, curiosité, étonnement, plaisir, passion... Vous connaissez, n'est-ce pas?



2014 / L'école en quête d'efficacité

Vouloir une école efficace... Personne ne peut s'opposer à cette ambition. Mais de quelle efficacité parle-t-on? À l'aune de quels principes l'apprécie-t-on? Quels moyens, de quels types, veut-on privilégier pour l'améliorer? Autant de questions avec une, plus particulièrement, que nous avons posée tous azimuts: c'est quoi, une école efficace?



2013 / Paroles d'enfants, paroles du temps...

Des premiers babillements au discours réfléchi, l'apprentissage de la parole suit un long chemin. Du «tais-toi et écoute!» au «parle-moi, je t'écoute...», le droit à la parole des petits s'est construit peu à peu. Un droit toujours fragile – la partie n'est pas gagnée!

Les numéros spéciaux de l'Educateur peuvent être commandés au secrétariat de la rédaction, 027 273 58 80, secretariat@revue-educateur.net

impressum /



Numéro spécial 2017 | 23 juin 2017

Photo de couverture: niro

Les dessins de ce numéro spécial ont été réalisés par des étudiant-e-s en première année de l'Université de Fribourg (DAES Arts Visuels), encadrés par Catherine Liechti, didacticienne en Arts visuels: «Pourquoi la carte à gratter? Pour un point de vue un peu symbolique parce qu'on cherche l'utopie ailleurs, alors qu'elle est peut-être en fait déjà là et qu'elle se révèle si on «gratte» nos habitudes, nos pensées et façons de faire... et en l'occurrence de dessiner: l'inversion des traits et des surfaces fait apparaître une réalité comme en creux!»

Les citations placées en encadrés dans ce numéro sont des choix du comité de rédaction et non des auteur-e-s des articles.

Prix: Fr. 10.- / **Tirage:** 9600 exemplaires

Rédaction: Av. de la Gare 40 / CP 416 / 1920 Martigny 1 / 027 723 58 80 / redaction@revue-educateur.net

Rédactrice en chef: Nicole Rohrbach
078 742 26 34

Editeur: Syndicat des enseignants romands
CP 899 / 1920 Martigny

Impression: Juillerat Chervet SA
Rue de la Clef 7 / 2610 Saint-Imier / 032 942 39 10

Abonnements: 12 numéros (TVA comprise)
Suisse: Fr. 96.- (étudiants: 64.-)
Etranger: Fr. 120.-

Changements d'adresse, abonnements, commandes de numéros: Educateur
CP 416 / 1920 Martigny / 027 723 58 80
secretariat@revue-educateur.net

Les textes sont de la responsabilité de leur(s) auteur(s). Ils ne reflètent pas forcément l'avis de la rédaction. Tous droits de reproduction interdits sans autorisation de l'éditeur.