

# L'HORIZON D'UNE ESPERANCE<sup>1</sup>

Mireille Cifali

## Introduction

### *Position*

Penser le futur ? Oui, diront certains qui n'hésitent pas à se dénommer futurologues. Non, rétorqueront les scientifiques et les historiens, car ce sont des événements non prévus qui bouleversent notre réalité, et la science n'est pas prédictive. Nous pouvons certes jouer avec les tendances actuelles, avec ce que nous savons de notre passé et de notre présent. Cependant le risque est grand que nous idéalisons demain : projetant ce que nous voudrions voir se réaliser, nous irons dans le sens d'un meilleur, du dépassement de nos souffrances présentes et passées, et serons dans la croyance d'un progrès assuré; demain sera mieux qu'hier. Mais nous pouvons tout également dramatiser, entamer le chant des lendemains qui déchantent, des catastrophes à venir, des retours en arrière : demain risque d'être pire qu'hier. Or ce sera et l'un et l'autre : progrès et recul, perte et découverte.

Nos questions ont grande chance d'être néanmoins toujours les mêmes : quelles seront nos libertés, notre degré d'autonomie, notre possibilité d'habiter cette terre ? Dans quelles souffrances psychiques serons-nous ? Aurons-nous vaincu la violence entre les hommes et les nations ? Vivrons-nous encore un jour dans un monde dévasté, nos efforts mobilisés par une guerre portée hors de la Terre ? Serons-nous délivrés d'avoir à rencontrer un autre être humain pour donner naissance à nos enfants ? Et l'amour, alors ? Nous aimerons-nous surtout nous-mêmes et à tel point que nous ne serons plus pris par la passion d'un autre ? Aurons-nous réussi à niveler les différences, pour qu'il n'y ait presque plus d'affrontement, mais qui sera riche et qui, pauvre ?... Les auteurs de science fiction ont à profusion dessiné les contours d'un monde robotisé, ils ont décrit nos cerveaux branchés, les machines toutes-puissantes, nos corps transformés par adjonctions de systèmes divers.

A notre tour, partons de nos rêves ou de nos cauchemars pour penser la transformation de l'école. Cette institution si familière à notre vingtième siècle va-t-elle être détruite, puis reconstruite très différemment ? Nous connaissons la lenteur de sa transformation. Mais les luttes qui naissent en son sein, le clivage entre la culture adulte et celle adolescente qui s'esquisse, la pousseront probablement à s'autodétruire dans sa configuration actuelle. Nous pouvons faire des paris, oser les contraires. L'école vivra des bouleversements, assurément : imprévisibles comme les effets d'une guerre, comme les conséquences d'une dévastation humaine par la maladie ou par des catastrophes écologiques; prévisibles comme les retombées de la mainmise des réseaux informatiques sur la vie humaine... Elle sera marquée par les découvertes biologiques, la manière dont on naîtra, par celle dont on évitera le vieillissement et retardera la mort, par la façon dont il faudra vivre avec ou sans travail, par le sens donné à la vie. Son développement ne sera évidemment pas linéaire. 2025 sera,

---

<sup>1</sup>Je remercie Claude Laplace, Bessa Myftiu Pernoux et Mireille Snoeckx pour leur relecture attentive et leurs suggestions.

au moins partiellement, à l'image de ce que nous sommes en train de construire, de nos responsabilités et engagements actuels.

Je suis psychanalyste et historienne. Je m'occupe des problèmes de l'altérité dans nos métiers de l'humain, bref des relations de soi à soi et de soi à l'autre. C'est de cela que je continuerai à parler, en pensant à 2025. J'ai acquis au fil du temps une certitude, les contraires continueront à exister en même temps. Les maintenir et ne pas chercher à en éliminer l'un des deux, sera peut-être même un de nos enjeux. Nous avons à travailler avec l'alliance des contraires : savoir et relation, inconscient et intelligence, violence et apaisement, amour et haine, individu et social. Nous sommes en effet condamnés à nous confronter à l'envers de l'esthétique décor, là où l'amour cache la haine; à relier pensée rationnelle et préférences affectives. Et c'est à ce prix que nous éviterons trop de destructivité.

### *Progrès*

Que se soit en médecine ou dans les sciences, en philosophie ou en politique, la notion de progrès est actuellement interrogée. A l'orée du vingt et unième siècle, nous vivons une période où nous doutons fortement que nos progrès scientifiques ne nous offrent la perspective de jours meilleurs. La philosophie est convoquée, on lui demande de dialoguer avec les scientifiques, d'aider dans les décisions à prendre face aux options ouvertes par les « progrès de la science ». On parle de révolution numérique, de changement dans les relations et la communication entre les humains, de bouleversements dans notre rapport au temps et à la vitesse. Certains s'alertent des transformations psychiques que cela imposera. Chaque essor de technique a généré des alarmes, à tort et à raison. On craint fortement l'avènement d'un individualisme plus forcené encore; certains devinent l'avènement d'une ère de « moi » sans l'autre, de narcissismes sans intériorité véritable. D'autres interrogent la science, ils dénoncent l'emprise de la technique. On évoque les grandes figures imaginaires de l'éthique, celles de Faust, de Frankenstein et de Prométhée<sup>1</sup>. Nous serions devenus si puissants dans notre agir et notre capacité à transformer que nous pourrions tout autant apporter au genre humain le « bonheur » que sa destruction.

Qu'en est-il pour l'éducation et la transmission des savoirs ? Devons-nous également avoir peur d'une rationalité galopante ? Quelle est l'avenir de notre progrès ? Où est notre évolution ? L'école est plutôt en crise, une plainte court. Les conditions du métier se dégradent, les enfants viennent mal en point dans l'espace de la classe, incapables parfois d'apprendre, de se repérer, de se trouver « un parmi d'autres ». Un formidable pari avait été pris : que le savoir soit accessible à tous. On l'a traduit en terme de diplômes, et non pas tellement en terme de goût ou passion du savoir à tous les endroits de la vie : reconnaissance pour chacun de sa capacité d'être intelligent dans les situations de la vie et de la profession. L'école souffre donc, du collège à la maternelle. Mais elle ne souffre pas tant d'un progrès scientifique que de certaines retombées sociales.

---

<sup>1</sup> Lecourt D., *Prométhée, Faust, Frankenstein. Fondements imaginaires de l'éthique*, Coll. Les empêcheurs de penser en rond, Synthélabo, 1996.

Pourtant le rôle de la rationalité dans la détermination de l'apprentissage et du grandir pourrait être l'enjeu de notre progrès. Certains souhaitent que le développement des sciences humaines nous donne une maîtrise sur ces processus qui nous échappent encore. Si nous maîtrisons la procréation, pourquoi n'arriverions-nous pas à maîtriser le grandir et l'apprendre ? Nous serions ainsi délivrés de nos incertitudes, nous éviterions des souffrances psychiques. Les adultes sauraient comment s'y prendre rationnellement. Le problème de l'« élevage » serait alors résolu. De ce fait, être parent ou enseignant ne relèverait plus que d'une application de préceptes scientifiques, de manières de s'y prendre répertoriées. Notre rêve que nos enfants ne posent plus aucun problème ni de grandir ni d'apprendre pourrait être de la sorte réalisé. Dans une telle éventualité, qui déterminera le grandir « droit et conforme », sans souffrance ? Les scientifiques, mais dans quelle vérité découverte et assignée du sujet ? Je ne sais s'il faudrait se réjouir d'une telle réussite, la diversité en souffrira, et le pouvoir des uns sur les autres en sera diablement renforcé.

Que faire néanmoins, dans l'éducation, de cet espoir qu'on puisse, grâce à la science, agir rationnellement « juste ». Un parallèle pourrait être tracé avec les débats actuels autour de la technocratie. Avons-nous aussi eu notre Hiroshima ? Connaissons-nous cet instant où la connaissance fondamentale dépasse l'homme et est porteuse de destruction, même si par ailleurs cette même connaissance débouche sur des découvertes qui allègent nos souffrances ? Dans l'éducation, a toujours existé ce qui cause folie ou même mort. La science pourrait être une folie de plus si elle n'y prend pas garde, à côté d'autres rationalisations basées sur des délires plus personnels. L'acte pédagogique et éducatif a cependant jusqu'ici échappé à une détermination scientifique systématique, et son application ne s'est pas transformé en folie meurtrière, comme pour le socialisme scientifique. Mais le rêve d'une maîtrise guette toujours; pour certains l'espace de l'éducation gagnerait à être davantage cerné par des certitudes et maîtrisé par la raison, nous pouvons donc avoir quelques inquiétudes pour le futur.

Gageons qu'en 2025 la rationalité aura certes progressé, mais que nous demeurerons toujours dans l'incertitude. Nous aurions compris - par quelle sagesse ? - que la rationalité échoue à gouverner les âmes et les relations intersubjectives, qu'elle n'a pas prise entière sur la destinée humaine, sur sa souffrance à devenir, sur ses errances, ses solitudes et ses désarrois; que nous ne pouvons pas éclairer définitivement ses zones d'ombres : nous ne le pouvons pas, et nous ne le voudrions même pas, pour sauvegarder la poétique du sujet. L'humain dans son devenir sera toujours livré à la contingence, au hasard, et aux rencontres... Tel est mon souhait, telle est ma bataille. Je la perdrai, du moins pour une part.

## **I. Intersubjectivité**

On pourrait croire que ceux qui analysent la révolution télématique, les Joël de Rosnay ou Dominique Lecourt<sup>1</sup> annoncent la disparition de la classe, comme lieu de formation pour une structure en réseaux, qui fédère des individualités mais ne les réunit pas dans un lieu unique, dans

---

<sup>1</sup> De Rosnay J., *L'homme symbiotique*, Paris, Seuil, Coll. Points, 1997, Lecourt D., *Contre la peur*, Paris, Pluriel, 1993; Lecourt D., *L'avenir du progrès*, Paris, Textuel, 1997.

un habitat où la promiscuité avive les problèmes de groupe. Ma surprise fut grande de m'apercevoir que l'un et l'autre insistent pour qu'on ne renonce pas à la classe, comme lieu où nous sommes forcés de vivre ensemble, où les interactions entre pairs font partie de l'apprentissage.

L'éclatement de la classe aurait comme avantage d'atténuer les phénomènes de pouvoir, d'agressivité, les retombées disciplinaires, les effets de groupe, les lourdeurs dues à l'instabilité de tel ou tel enfant. Sacrifier la classe pourrait être tentant, et la technologie nous en fournira les moyens. Cependant la proximité permet de traiter, si l'école s'en donne le droit et les moyens, les problèmes inévitables liés à la présence des autres. Cependant si l'affrontement devenait plus aigu entre les générations, si le lieu de la classe se transformait en un lieu de déstructuration, alors il faudrait inventer autre chose.

A l'heure actuelle, nous avons gagné notre individualité, nous nous sentons être des sujets avec des droits, et surtout nous avons la nécessité de forger notre propre vie. Et déjà, nous voyons poindre un problème crucial, conséquence de ces individualités parfois si imbues d'elles-mêmes : vivre avec l'autre, notre voisin. Si cet individualisme venait à s'accroître, le lien entre les individus risque de s'estomper plus encore; les relations de proximité perdront de leur éclat, et les droits de chacun seront régulés par le juridique. Cette tendance a certes ses bénéfices : chacun sera libre de vivre pour soi, et on peut en escompter moins de confrontations avec l'autre, moins de conflits. Nous éviterons ainsi peut-être les tensions du vivre ensemble en individualisant davantage, protégeant chacun de tous, mais nous perdrons la richesse de notre rapport à l'autre, alors que jusqu'ici il n'y a pas eu de vie sans collectivité, pas de travail sans collaboration, pas d'apprentissage sans émulation des autres.

L'école est l'une des dernières institutions qui confronte le sujet au vivre ensemble. Si la famille, déinstitutionnalisée, est devenue une affaire privée, comme le constatent certains historiens<sup>1</sup>, l'école pourrait également le devenir. La crise de l'autorité l'affectant à son tour, la difficulté de travailler avec un groupe, les processus de désidentification nous entraîneront vers une individualisation des procédures d'apprentissage et un évitement du vivre ensemble. Si la classe disparaît comme espace commun, alors triomphera cet individualisme dont on peut craindre qu'il ne rende difficile tout rapport à l'autre, et ne nous fasse perdre une constante de l'humain : celle où « je » n'est pas sans l'autre. Nous entrerons dans le règne d'une autosuffisance, alors que l'intersubjectivité fut jusqu'à présent le fondement de notre subjectivité.

L'un des défis futurs sera de résister à une telle évolution et d'articuler ces individualités à la nécessité de vivre, créer et être responsable ensemble. Nous pourrions ainsi tabler sur une libération de la puissance du sujet et conjointement son acceptation d'être néanmoins « un parmi d'autres »<sup>2</sup>. D'une telle prise de position philosophique, découleront les finalités de l'école, les conditions de l'exercice du métier d'enseigner et de l'expérience d'apprendre. Parlerons-nous encore demain de

---

<sup>1</sup> Voir Gauchet M., La personnalité contemporaine et les changements des modes symboliques de socialisation, *Travailler le social*, n°14, 1995-1996.

<sup>2</sup> Voir les ouvrages de Imbert F. et le GRPI, *Médiations, institutions et loi dans la classe*, ESF, 1994; *L'inconscient dans la classe*, ESF, 1994; *Vivre ensemble*, ESF, à paraître.

liberté, d'autonomie, de capacité de penser, d'esprit critique, de tension entre le même et le différent, c'est-à-dire encore de souffrance, d'angoisse et d'affrontement, ou ces termes n'auront-ils plus de sens puisque l'humain sera heureux dans sa suffisance, dans cette bulle protectrice et sécuritaire qu'on lui aura construite pour le protéger de l'autre ?

Si la société évolue vers un régime social où chaque citoyen est appelé à exercer sa vertu politique, où le vivre ensemble est possible, chaque individu étant responsable vis-à-vis de lui-même et des autres, alors l'école sera une « école du sujet »<sup>1</sup>, et demeurera en tant qu'espace commun. Sinon, elle disparaîtra, laissant place à des procédures adaptées à chacun mais aussi à une normalisation des comportements, une conformisation qui serait, par exemple, médicamenteuse; la société glissera vers un totalitarisme inédit, qui n'engendra plus une éducation et une répression de masse, mais un contrôle des intimités basé sur une absence de rapport réciproque, et on peut se demander ce que deviendra l'amour.

### *Rapport à la loi*

Toute société des hommes est dans l'obligation de réguler l'agressivité et la violence des humains. Elle crée pour cela des lois, des institutions, des médiations pour que la loi du plus fort ne l'emporte pas. La loi tempère les passions, elle protège ceux qui sont les plus faibles, triangule les relations, impose des interdits pour que l'échange puisse se tenir. Le rapport à la loi tente d'empêcher les rapports de séduction, de manipulation et de mensonge.

Nous savons que notre rapport à la loi et à l'interdit a changé au cours du temps. Nous avons cru, récemment, pouvoir nous passer d'interdits pour que les enfants grandissent en liberté, et nous nous apercevons que cette absence peut rendre fou, entraîner des confusions de place, de générations, et que dans un tel contexte c'est la loi du plus fort qui l'emporte. Aujourd'hui, la question du rapport à la loi est cruciale. Dans le domaine de l'éducation comme dans d'autres domaines, on tente de passer de la morale à l'éthique, de l'obéissance à la responsabilité, de la soumission à l'espace d'une discussion critique, de l'application de la loi à la mise en acte d'une loi qui parfois, dans la singularité d'une situation, doit être transgressée pour en conserver l'esprit et non la lettre; nous tentons de ne pas esquiver les dilemmes où il faut choisir entre un respect de la règle et un respect de la personne.

Le rapport à la loi convoque la question de l'éthique dans l'éducation. Nous travaillons ici dans un certain registre de l'humain : comment chaque homme souscrit-il à cette visée éthique, c'est-à-dire devient un être humain responsable, libre de ses choix et capable de discernement ? Les philosophes<sup>2</sup> mettent l'éducation au fondement de l'éthique, ils l'inscrivent dans l'apprentissage du vivre « un parmi d'autres », dans la confrontation à l'autre et à l'interdit. Cela exige de mettre en place les conditions pour que les enfants existent comme sujet, et qu'ils soient autorisés à dialoguer,

---

<sup>1</sup> Touraine A., *Pourrons-nous vivre ensemble ?*, Paris, Fayard, 1997.

<sup>2</sup> Voir Imbert F., *La question de l'éthique dans le champ éducatif*, Vigneux, Matrice, 2e., 1993.

entrer dans le point de vue de l'autre, discuter; qu'ils s'inscrivent dans la culture, accèdent à la sublimation, à l'intelligence des choses, à la responsabilité de soi et des autres<sup>1</sup>.

Nous avons cru, pédagogues et parents, qu'il importait de ne pas contraindre, de ne pas frustrer, pour que ceux à qui nous avons donné naissance puissent grandir sans trop de souffrance et de restriction. Nous avons du mal à mettre des limites, un cadre; nous ne savons plus tenir les interdits. Sans loi, sans symbolique, il n'y a que le chaos; si nous ne savons pas qui nous sommes, nous ne pouvons pas échanger. C'est en travaillant aujourd'hui à un fondement éthique de l'éducation que nous éviterons peut-être les dérives de notre rapport à la loi, que l'on ne tombera pas une fois encore dans l'excès des figures d'autorité, que l'on ne fabriquera pas une loi ne protégeant que certains, une loi inique laissant les "démunis" sans défense. On aspire à une justice d'équité. Nous avons mesuré les dégâts psychiques pour un enfant soumis à une autorité tyrannique; et ceux pour un enfant sans limite et sans loi; nous avons dénoncé la nocivité d'un contexte où la confusion des générations peut avoir lieu - que ce soit par l'inceste ou la parentification des enfants. Nous avons éprouvé l'importance des interdits structurants - interdit d'inceste, de meurtre et de mensonge. Et demain ? Espérons que nous ne perdions pas les repères que l'humanité ne cesse d'avoir à retrouver.

Nous aurons surtout à lutter contre une tendance que nous voyons s'esquisser présentement : un juridique qui prend de plus en plus de place dans la régulation des relations entre les humains<sup>2</sup>. Cette tendance provoque une déresponsabilisation de chacun, des professionnels du droit étant requis pour nous indiquer le point à ne pas franchir. Entre un juridique qui envahit les relations, et un rapport à la loi, humain et réfléchi, où chacun est responsable, nous aurons peut-être la lucidité d'opter pour la seconde perspective et trouverons comment, dans l'éducation, rendre possible ce qui n'est qu'une utopie. Donc j'espère sans beaucoup d'espoir.

Une seule certitude : l'école de 2025 aura à se confronter au rapport à la loi si elle est encore une institution, si elle travaille avec le groupe, et si le sujet est toujours un sujet libre, capable de choix et de responsabilité. Sinon elle sera soumise à un juridisme extérieur, à la non nécessité de réguler les relations entre les humains car de relation, il n'en aura plus, ou si codifiée, si protégée que le sujet ne sera plus libre de ses actes. Pour accéder à soi, la confrontation est indispensable, sous peine de folie. L'oublierons-nous un jour ...

### *Pacification*

L'éducation s'est fait un point d'honneur de pacifier les relations humaines, ce fut l'un de ses credo : *L'instinct combatif* intéressa le pédagogue Pierre Bovet<sup>3</sup> dans les années 20. Elle a entretenu l'espoir d'un humain pacifié. Les historiens montrent qu'effectivement le rapport à la violence entre les civils et dans le quotidien a évolué<sup>4</sup>. Nous avons pour la plupart horreur de la violence en actes,

<sup>1</sup> Voir les ouvrages d'Imbert F., et du GRPI, *op.cit.*

<sup>2</sup> Garapon A., Salas D.(dir), *La justice et le mal*, Paris, Odile Jacob, 1997.

<sup>3</sup> Bovet P., Neuchâtel, 1917.

<sup>4</sup> Lagrange H., *La civilité à l'épreuve*, PUF, 1995.

nous ne savons plus nous défendre, le corps à corps fait peur. Nous savons aussi que nous avons banalisé la violence à travers l'image, et que la pacification va de pair avec des explosions de violence : plus certains se pacifient, plus d'autres n'ont qu'elle comme recours pour exister. Je ne parle pas de la violence étatique, celle entre les nations, mais de la violence au quotidien des relations. Ce fut l'espoir d'une pédagogie psychanalytique : empêcher l'avènement de la guerre. Nous avons perdu aujourd'hui nos illusions, l'éducation est revenue à de plus réalistes projets.

Si l'école demeure un lieu où se confrontent les différences, si la médecine n'a pas trouvé une pilule de l'obéissance et une autre pour traiter l'agressivité, si certains continuent d'être exclus, la régulation entre les enfants continuera dans le futur d'être à l'ordre du jour. C'est d'ailleurs une de nos souffrances professionnelles actuelles : la confrontation à l'insoumission, à la violence passive et active, aux non effets des punitions et menaces habituelles. L'adulte peut même en venir à rêver d'assagir l'enfant en lui donnant une camisole chimique, qui le tiendra tranquille, juste pas trop amorphe pour qu'il soit encore capable de penser. La médecine nous en donnera les moyens, l'éthique empêchera peut-être qu'on ne résolve ainsi le problème. Mais l'envie de travailler avec quelqu'un de pacifié, régularisé, conforme, juste miroir de nous-mêmes risque d'être tenace.

Comme nous ne reviendrons pas à une pédagogie répressive, où alternent humiliation et tendresse, nous inventerons des réseaux de surveillance, des moyens pour avoir prise sur l'intimité et les pensées, des emprises sur les comportements<sup>1</sup>. Nous croyons avoir conquis un espace d'intimité qui échapperait au contrôle social, mais nous sommes maintenus dans une illusion. Le contrôle des intimités n'a jamais été aussi fort, l'intrusion dans la vie privée n'a jamais été si loin. L'alliance entre la médecine, la télématique et le juridique, pourrait fort bien avoir le résultat espéré : une surveillance des conduites, une normativité des comportements et une obéissance aux règles édictées. Nous serions dans une société qui a trouvé le moyen de contrôler les pensées et les agissements. Et un adulte n'aura plus à faire de discipline : c'est le rêve totalitaire qui est en chacun de nous.

Si nous avons le discernement de ne pas aller là, on se confrontera toujours aux questions d'hier et d'aujourd'hui : comment juguler nos agressivités, comment permettre que chaque humain régule ses actes, dépasse son égoïsme, guide son agir selon un principe de responsabilité, oeuvre pour le bien commun et pas seulement pour son bien, renonce à certains plaisirs lorsqu'ils sont destructeurs pour un autre, existe sans avoir besoin de dévaloriser l'autre et même de le rejeter ; comment agir pour qu'il soit reconnu, entendu dans sa parole et des transgressions. Nous pouvons désigner des amorces d'expérience de comment construire un vivre ensemble qui ne soit ni répression ni emprise des intimités. Ce sont entre autres les expériences relatées par Francis Imbert et le GRPI : médiations, institutions et loi dans la classe; structuration de la classe pour que chacun y ait sa place, que les conflits puissent se discuter, que le rapport à la loi et ses inévitables transgressions puissent être parlés.

---

<sup>1</sup> Enriquez E. *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*, Desclée de Brouwer, 1997.

Education à la démocratie, à la responsabilité, à la citoyenneté, tels sont les mots que beaucoup prononcent et peu rendent effectifs. L'école de 2025 aura-t-elle un enseignement de morale civique ou aurons-nous définitivement compris que c'est dans l'expérience du vivre ensemble, dans le quotidien des relations, des confrontations et des engagements, dans l'étayage de l'institution, qu'une éthique de la responsabilité - face à notre habitat, face à autrui, face à nous-mêmes - se développe. La société de 2025 résoudra certainement le problème autrement, en contentant ses citoyens qui vivront heureux, les uns à côtés des autres, ayant délégué la plupart de leurs responsabilités de vie à des professionnels, et se protégeant des autres qui n'auraient pas leur chance par le recours à des agents de sécurité. Cela me paraît une bien sombre perspective, mais l'humain a réussi à s'adapter à de plus cruelles circonstances.

### *Inégalité*

L'école est productrice de tensions sociales, par exemple dans le face-à-face entre des professeurs et certains élèves<sup>1</sup>. Ces tensions nous sont pénibles. Nous sommes tentés d'oeuvrer pour qu'elles cessent, nous rêvons d'éviter un tel affrontement, et nous l'éviterons peut-être en fournissant un lieu d'apprentissage, chacun selon son lot. L'école publique sera, par exemple, dévolue aux enfants pauvres, le clivage entre privé et public s'étant accentué. L'école ne permettrait plus alors que des enfants d'origine différente se côtoient. Si la chose publique se délite et l'économie de marché devient la norme des relations sociales, alors l'école n'aura plus son rôle intégrateur. Chacun aura une école à sa convenance, l'école d'une secte étant le modèle prémonitoire.

Si, d'aventure, nous reconnaissons que ces tensions sont néanmoins bénéfiques même si elles sont épuisantes, l'école ne laissera pas perdre son rôle intégrateur, son pôle d'universel, acceptant la confrontation musclée entre différentes identités comme un bien, et non un moindre mal; on y sera toujours obligé de ne pas s'enfermer en soi-même et ses convictions, et d'oeuvrer selon un principe qui nous dépasse. Sinon, nous aboutirons à ce que certains dénoncent : à une pauvreté identitaire<sup>2</sup> qui empêche de créer en commun.

Par ailleurs, nous avons, aujourd'hui déjà, de la peine à accepter que certains soient davantage « sachant », qu'existent des hiérarchies de savoir comme des hiérarchies de sagesse. Pourtant c'est parce que quelques-uns en savent plus, que nous pouvons apprendre à notre tour et honorer leur savoir. L'inégalité dans le savoir a été combattue, à juste titre. Chacun aurait à goûter au plaisir d'apprendre. Cela n'entraîne nullement une absence de différenciation, et que certains en fassent leur vocation, qu'ils mettent leur savoir au service de l'humain. La tension dans cette lutte contre l'inégalité pourrait aller jusqu'au refus de toute hiérarchisation, vers un nivellement, pour que personne ne soit lésé. On peut au contraire rêver que l'humain accepte une différenciation inéluctable, mais que la possession du savoir ne soit pas fatalement associée à une prise de pouvoir. En 2025, on sera donc toujours confronté à comment on intègre les inégalités pour qu'elles ne

---

<sup>1</sup> Debardieux E., *La violence en milieu scolaire*, Paris, ESF, 1996.

<sup>2</sup> Badiou A., *Saint Paul. La fondation de l'universalisme*, Paris, PUF, 1997.

deviennent pas destructrices. Beaucoup ont soutenu que la guerre de demain serait celle des intelligences et du savoir. Alors la vision idyllique d'un partage de savoir et d'une hiérarchisation sans pouvoir nocif, risque bien d'appartenir au registre du conte de fées. Comment l'école va-t-elle traiter cette compétition dans le savoir, et l'inégalité qui s'en suit ? Comment entretiendra-t-elle son postulat de maintenir tout un chacun dans une quête de savoir ? La seule certitude qu'à nouveau nous pouvons avoir est qu'il faudra se coltiner à ce problème.

Pour que l'école survive comme institution structurante, elle aura à se maintenir comme l'un des lieux de l'intelligence, de l'apprendre, du comprendre et du vivre ensemble. La présence de jeunes enfants et d'adultes en formation, de personnes âgées en apprentissage lui offrirait les bénéfices d'un mélange des générations, alors que nous sommes poussés vers un cloisonnement encore plus strict des âges, avec les risques d'affrontement et d'enfermement que cela génère. L'école devra hélas être mise en grave danger, se confronter à sa possible disparition pour que ses acteurs professionnels se mettent à inventer, et sauvegardent sa mission principale : l'accès à une pensée critique et au vivre avec l'autre.

## II. Tout sachant

En 2025, aurons-nous encore besoin d'apprendre ? C'est là que résiderait la grande révolution : que nous soyons délivré d'apprendre; que nous soyons sachant sans avoir à apprendre.

Examinons nos rêves par rapport au savoir, nos fantasmes, et voyons si la technique et la science ne pourraient pas y donner réalité. L'un de ces fantasmes, que d'ailleurs certains enfants mettent en acte, serait de *savoir sans apprendre* : nous pourrions lire immédiatement sans passer par l'épreuve de ne pas savoir lire. Etre intelligent, sans effort d'intégration, sans mémorisation ni exercice, sans faute ni erreur, sans incompréhension, sans éprouver notre ignorance, ni notre impuissance, ni nos difficultés. Que cela soit donné, et non pas conquis. Devant la difficulté, nous avons rêvé n'avoir pas à nous confronter à notre « non-savoir », à nos limites et impossibilités. Nous nous sommes tournés vers l'autre comme s'il était capable de nous donner ce qu'on ne savait pas, nous avons souhaité recevoir de l'extérieur sans effort. Empêcher qu'un enfant ne souffre en lui donnant tout de l'extérieur sans qu'il n'ait rien à faire, serait-ce finalement un paradis ou un enfer ? Les deux. Ce serait bien agréable de n'avoir pas à s'angoisser. Mais de l'autre côté, si tout nous est donné, alors nous deviendrions à cet endroit très fragile, dépendant d'une machine comme d'une drogue. Question de la liberté. Son écolage, selon Kierkegaard, est que nous éprouvions de l'angoisse. Pour ne plus souffrir, pourrions-nous renoncer à notre liberté ? Qui le sait.

En médecine, il y a des connaissances qui remettent en cause le fondement de notre éthique, nos structures de filiation. L'Oedipe, c'est sans doute fini lorsqu'on naît sans père ou mère de corps<sup>1</sup>. Dans l'art de faire grandir et apprendre, y a-t-il des découvertes qui bouleverseraient complètement nos repères ? Une inversion ou une dénaturalisation radicale ? La science est-elle menaçante par certaines de ses applications ? Sera-ce de la biologie, du cognitivisme, de l'intelligence artificielle

---

<sup>1</sup> Dagognet F., *Pour une philosophie de la maladie*, Paris, Textuel, 1996.

que viendront les surprises ? Si on en croit la science fiction, l'homme pourra à l'avenir se faire greffer des organes vitaux, mais aussi des programmes, des compléments sensitifs, des compléments d'intelligence. Dès lors, peut-être serons-nous délivrés d'apprendre. On nous programmera, et nous aurons l'intelligence d'un domaine. L'humain serait libéré d'avoir à faire par lui-même et tout lui serait, par exemple, servi par une machine qui, programmée, agirait. L'humain n'aurait qu'à savoir se servir de la machine, n'aurait que cette seule expérience à mener. Impossible, dirons-nous, la machine ne marchera pas à sa place, ne remplacera pas sa voix pour chanter, et même si la machine savait chanter, quel intérêt pour l'humain de la faire chanter. Qu'est-ce qu'une vie, sinon, comme l'écrit Milan Kundera<sup>1</sup>, notre inexpérience, notre condamnation à faire des expériences qui parfois resservent, et parfois pas.

Jusqu'ici nul humain n'a pu épargner à un autre humain l'expérience qu'il faut mener pour vivre, grandir, apprendre, et pour agir. S'il y avait une limite infranchissable dans le monde de l'éducation, comme en existe dans la biologie et la médecine, ce serait celle-là : enlever aux humains l'épreuve d'apprendre et de grandir. La vie est expérience, c'est en cela qu'elle est souvent peu amène pour beaucoup. Elle dépend de contingences que nous ne maîtrisons pas. L'école est fondée sur cette réalité. Si la biologie l'emportait, qu'elle trouvait comment donner des pilules pour stocker l'information, ou si la technique traitait l'homme comme une machine et affinait ses programmes, alors il n'y aurait plus d'école ni de rapport au savoir. Mais nous sentons bien que la guerre serait ailleurs, entre ceux qui sont greffés et ceux qui ne le sont pas. L'enseignant céderait la place au médecin et au biologiste, devenant juste l'animateur de ces êtres qui sauraient déjà presque tout.

Ecartons donc cette perspective n'est pas sans attrait, pour postuler que notre vie durant nous aurons toujours à apprendre. Pourra-t-on en 2025 soulager les enfants de leurs difficultés ? Aura-t-on trouvé la manière de s'y prendre pour chaque difficulté ? Si l'on postule que l'humain invente ses symptômes et ses cris quel que soit le système et l'adéquation de la démarche, je soutiendrai que l'enseignant aura toujours à se confronter à la difficulté d'apprendre. Assurément il saura davantage guider, traiter l'obstacle, si les sciences humaines lui ont apporté certains éléments qui lui permettent non pas de les prévenir, mais ne le laissent pas sans manière d'intervenir. Est ici en question la place de la souffrance, du désarroi, de l'échec et des mauvais détours. Le progrès scientifique quant au grandir et à l'apprendre pourrait alléger l'humain de certains gestes nocifs mais jamais ne le libérera d'avoir à apprendre et à grandir.

La notion d'« expérience de vie et de savoir » sera même au centre des préoccupations de 2025. Un adulte permet à un enfant de grandir quand il prend du temps pour l'associer à ses aventures humaines : voyage, sports, rapport à la nature et aux animaux, découvertes scientifiques, musées, bricolage; lorsqu'il rend possible l'échange entre enfants : le jeu dans la rue ou dans le bois avec des pairs. Les enfants sont toutefois de moins en moins associés aux activités de l'adulte, ce qui les laisse seuls avec la machine télévisuelle ou autre. Si cette tendance persiste, si l'adulte ne veut plus

---

<sup>1</sup> Kundera M., *L'art du roman*, Paris, Gallimard, 1986, p.162.

moduler ses expériences pour qu'un enfant puisse y participer, si l'adulte cède de moins en moins sur ses priorités et qu'il ne les adapte plus à l'enfant, ne vit plus que rarement avec lui, alors l'école devra d'urgence retrouver en son sein de telles possibilités. Relier l'expérience et le savoir, est possible; certaines pédagogies le pratiquent.

### *Curieux*

L'humain a toujours été curieux, il cherche à savoir, comprendre, interpréter, réduire l'énigme. Le savoir a calmé ses angoisses, éloigné ses terreurs devant l'inexplicable. Nous sommes curieux parce que nous ne comprenons pas le monde qui nous entoure, ou qui nous sommes. Nous sommes des êtres mus par la nécessité de trouver un sens à cette vie donnée et qui nous demeure énigmatique. Soit de savoir, de résoudre des problèmes, soit d'invention pour se protéger ou pour s'enrichir, pour maîtriser la nature ou prendre du pouvoir. La curiosité de l'enfant est miraculeuse. Il ne cesse de questionner sur le pourquoi et le comment, sur l'énigme de sa naissance et de son sexe. On apprend lorsqu'on cherche, que l'on poursuit rationnellement une énigme qui a ses fondements dans le désir inconscient. La curiosité est liée à l'énigme, comme l'intelligence; elle peut se tarir, les psychanalystes en ont montré les avenues. En 2025, vivrons-nous dans un monde de transparence où tout aura été expliqué et maîtrisé par la science ? Plus d'énigme, donc plus de curiosité : nous saurions tout sur nous-mêmes et le monde. Non, nous savons que la résolution rationnelle de l'énigme ne délivre pas un sujet d'avoir sans cesse à s'y confronter pour chercher à la résoudre à son endroit, et puis existe des énigmes irréductibles, comme celle de notre origine ou de notre futur.

Serons-nous en 2025, dans le luxe et le confort d'un savoir intégré à des conditions de vie supportables pour la plupart, ou des catastrophes écologiques auront-elles remis en question notre habitat et nos conditions de survie, et tout sera à réinventer ? Le danger pourrait mobiliser les intelligences, et les solutions. L'enfant sera pris dans cette ambiance. Si celle-ci est de consommation sans risque de vie, il ne verra aucun intérêt à faire l'effort d'apprendre. Si nous sommes dans des conditions extrêmes, alors le savoir aura ce statut inespéré de pouvoir sauver l'homme après lui avoir permis de se détruire. Si les conditions d'habitation de la terre deviennent terribles, nous aurons le désir d'apprendre ce que nous avons perdu : les gestes du quotidien, les gestes de l'artisan; nous serons désireux de retrouver le passé pour faire face à l'avenir.

Pourquoi apprendre, pour qui apprendre ? Telle demeurera la question. Il importera toujours de permettre à chaque enfant de trouver pour lui-même ce que le savoir lui apporte. Ce désir d'apprendre surgit d'un réseau de circonstances, d'occasions qui l'enclenche en quelque sorte : richesse d'un milieu, avec ses médiations et ses rencontres. C'est le travail ancestral des pédagogues que de le construire pour que chacun trouve le désir de son intelligence.

### *A chacun son dû, quand il le veut*

Si nous poursuivons une tendance actuelle à l'individualisation, alors nous pouvons prévoir que les procédures d'apprentissage iront vers du plus différencié encore, vers une adaptation complète à

la configuration de l'enfant, en s'adaptant à son rythme, à ses potentialités. Non point du tutorat, mais une différenciation extrême, où chacun aurait son programme, le suivrait, où on s'adapterait à sa singularité. Le bénéfice : ne pas l'obliger à suivre ce qui est au-dessus de ses potentialités, ne pas le heurter en comparaison des résultats et des progressions du voisin.

La technique pourrait nous en donner le pouvoir. Les dérives : pour s'adapter à l'enfant, nous aurons besoin d'un diagnostic, qui permettra de le catégoriser et de s'adapter à lui, avec tout ce qu'un diagnostic a d'enfermant. Ce serait également faire fi de comment on progresse, comment on décroche de là où on est coincé. En individualisant l'approche pédagogique, on perd en effet la force du rapport à l'autre, la dynamique du rapport à un projet qui nous dépasse et qui est commun à plusieurs; on perd l'opérativité des autres enfants comme médiateurs d'apprentissage; on tarit les surprises qui surviennent lorsqu'un autre transférentiellement nous déloge de là où nous sommes. L'adaptation aux individualités est un piège enfermant, qui croit honorer chaque sujet puisqu'il est reconnu, mais qui l'enferme en lui-même et qui crée alors le mal. Certes la confrontation à l'autre est douloureuse, mais sa rencontre est également susceptible de nous faire progresser.

Je regretterais si nous allions vers cette adaptation complète à l'individu. Le pédagogue possédera certes les savoirs avancés des sciences humaines sur l'apprendre et les résistances à apprendre. Si j'énonce ici un de mes rêves, je dirais qu'il gardera à la fois la force du travail en commun, la confrontation à l'autre dans l'apprendre, et l'attention individuelle à chacun pour comprendre où le décrochage pourrait se réaliser. Démarche clinique qui ne liquide ni le collectif ni l'individuel, qui refuse de catégoriser technocratiquement les enfants; démarche qui ne cède ni sur le sujet, ni sur sa confrontation aux autres.

### *Sans rite*

L'école est fondée sur des rythmes, structurés par des rituels. L'organisation du temps est souvent vécue comme une contrainte ennuyeuse. Aller tous les jours à l'école à telle ou telle heure, passer d'une discipline à l'autre selon le rituel d'une leçon. Cette contrainte peut être ressentie comme restreignant la liberté du sujet, se mettant en travers de son désir : « Je veux le faire quand je veux, je ne veux pas être contraint par des règles extérieures, temporelles en l'occurrence, qui m'imposent ce que je n'ai pas envie de faire sur l'instant. » On pourrait vraiment souhaiter que la contrainte du temps s'allège et nous libère.

Il n'est pas improbable que ce rythme commun, extérieur au sujet, puisse disparaître, s'il y a parfaite adaptation aux individualités, s'il n'y a plus de lieu géographique où devoir se rendre, si le matériel est à notre disposition et qu'on le consulte quand on le souhaite, nuit et jour, selon le bon vouloir de chacun. C'est l'un de nos rêves : ne faire que ce qu'on a envie, au moment où on le veut. Cela résonne même comme le paradis. Sauf que comme humain, nous avons la nécessité d'être géographiquement inscrit; notre lieu, notre habitat, la manière dont nous nous y ancrions, les rituels temporels sont des balises nécessaires à notre survie psychique. S'il n'y a de contrainte ni de temps ni de lieu, alors nous serons livrés à nous-mêmes et enfermés dans nous-mêmes. La liberté sans exigence peut aboutir à la folie, à la confusion, à la passivité alors qu'on pouvait en attendre la

saveur d'une échappée. C'est parce que nous sommes obligés que nous pouvons vouloir faire ce que nous avons envie au moment où nous le décidons. Si la norme glisse vers une dissolution des exigences extérieures, alors on assistera à une transformation de notre psychisme.

L'école se laissera-t-elle gagner par cette image d'un sujet faisant tout à son bon vouloir ? Pour n'être plus dans la contrainte, laissera-t-elle s'échapper les scansion temporelles ? Pour répondre au désir d'immédiateté, de satisfaction sans différé, pour n'être plus ce cadre exigeant, cédera-t-elle au plaisir du tout tout de suite; s'escrimera-t-elle à faire correspondre la réalité aux demandes individuelles ?

### *Sa place*

Nous voyons actuellement se dessiner un courant qui tient l'enfance comme une minorité, et qui tente devant ce scandale de lui octroyer des droits. Nous avons, dans le courant de notre vingtième siècle, compris comment un enfant devient victime de violence, d'abus, de maltraitance, d'exploitation, malgré les discours généreux qui se succèdent. Ces abus répétés, là où nous devrions être des obligés face à eux, là où réside notre responsabilité fondamentale, sont dénoncés et c'est tant mieux. On cherche à protéger l'enfant des conséquences parfois nocives de sa dépendance. Mais ce faisant - et c'est tout le débat actuel autour des droits de l'enfant -, nous sommes en train de lui donner des droits, et de casser sa légitime dépendance, de l'instituer comme responsable et autonome avant l'heure. Nous sommes, à cause d'abus, en train de mettre en péril une dépendance fondamentale, celle d'un humain par rapport à un autre humain, et d'instaurer des relations où le rapport intersubjectif se résume à l'affrontement d'un droit contre un autre. On peut imaginer que si cette tendance se poursuit, les enfants seront bientôt des clients qu'il faudra servir, qui pourront nous dénoncer si quelque chose ne leur plaît pas, qui useront des adultes comme des objets et pourront les jeter s'ils ne font pas usage. En fait on aura seulement inversé la scène; ce sont les enfants qui deviendront tyranniques, suffisants, cruels, destructeurs pour ceux qu'ils côtoient, et ceci à force de les avoir confortés dans leur droit.

Si nous allons dans cette direction, la place de l'enfant dans la classe va radicalement changer. Un adulte sera paralysé, hésitant à tirer un enfant de là où il est rivé; au nom d'un respect, on n'osera rien lui dire, de peur qu'il ne nous attaque et puisse nous dénoncer. L'enfant dans la classe serait alors le roi, et nos relations marchandes auraient pénétré l'univers scolaire. « Je te prends, je te paye, je te jette, et tu ne peux rien me faire ». Nous irons vers une paralysie de la relation, de peur que... L'adulte ne pourrait plus prendre aucun risque. Or grandir, apprendre, être en relation, exige qu'on prenne des risques, qu'on impose, bouscule, et ne respecte pas à la lettre ce que veut un autre.

Toute inversion est nocive. Il est nécessaire que les adultes, parents comme enseignants, assument leur responsabilité et leur obligation, et n'utilisent pas la faiblesse de l'enfant pour un mauvais usage. Mais ce serait dramatique si le pouvoir donné aux enfants sur les adultes l'emportait. Entre ces deux cultures, nous irions vers un combat, un face-à-face de violence.

Comment respecter la dépendance, mobiliser la responsabilité de l'adulte, et travailler sur les abus ? Telle est la perspective, c'est-à-dire à la fois permettre à l'enfant de faire entendre sa parole, mais que cette parole ne soit pas plus puissante que celles des autres.

### III. Savoirs

L'école n'est pas liée aux seuls impératifs économiques, elle n'est pas seulement utilitaire, elle reste en fort lien avec la culture. Son rapport avec le travail rémunéré, avec un métier, est cependant serré, les disciplines enseignées y sont associées. Or si le travail rémunéré n'est plus la norme, si un métier déterminé pour la vie n'est plus de mise, si notre identité ne passe plus ni par le travail et ni par un métier, y aura-t-il des répercussions sur l'organisation des disciplines scolaires ? Il y a des apprentissages fondamentaux qui ne bougeront pas, sauf évolution de la médecine et de la biologie qui trouveraient, comme nous l'avons vu, comment acquérir du savoir sans avoir à apprendre. Mais pour le reste, dans le contexte particulier d'une vie qui ne passerait pas par un métier, il devra probablement y avoir une accentuation mise sur l'accès aux arts, aux rapports à soi et à l'autre, ce qui ne manquera pas de bouleverser nos curriculum. Comment donner des outils, des moyens, comment inaugurer des expériences pour qu'une personne trouve de quoi faire une « vie bonne » ? Tel sera l'enjeu.

Le travail ingrat sera sûrement fait par des machines. L'école n'aura plus à fournir de mauvais élèves qui auraient à se contenter des postes les moins rémunérés et les plus abrutissants. Cela signifierait alors que l'école permettrait à tout un chacun de construire son intelligence, sa créativité, son intelligence pratique, sa lucidité, sa position. Reste à savoir par où passeront la hiérarchie et les inégalités. Ira-t-on vers une paupérisation de la plupart et vers la richesse de quelques-uns, avec ceux qui vivent d'un subside sans travailler et ceux qui ont un travail et de l'argent en supplément ? Alors l'école en pâtira et relèvera peut-être le défi : permettre à tous, et surtout aux plus pauvres, d'avoir des compétences pour pouvoir créer des solidarités, des résistances, des inventions, pour que leur vie ne soit pas un non-sens.

#### *Intériorité*

Certains pensent, comme Morin ou Touraine<sup>1</sup>, qu'en plus des disciplines scientifiques, de l'observation et de la construction des connaissances de la nature, un enfant devrait aussi s'approprier le savoir des sciences humaines (rapport à lui-même, à la sexualité, à la parentalité, etc.). Les disciplines enseignées viseraient les connaissances du monde physique, mais aussi celles du monde de la relation et de l'intime. Cela nous confronte à une question ouverte depuis longtemps par la psychanalyse : enseigne-t-on ce qui relève du rapport à soi et à l'autre ? L'exemple de la sexualité est maintenant bien connu : nous pouvons transmettre à chacun un savoir objectif, mais qui a peu de prise sur notre construction et nos souffrances psychiques.

---

<sup>1</sup> Morin E., *Le vif du sujet*, Paris, Seuil, 1969; Pour penser l'éducation de demain, *Des idées positives pour l'école de demain*, Paris, Hachette, 1996; Touraine A., *op.cit.*

Je demeure perplexe : introduire les sciences humaines dans le curriculum pourrait en effet déboucher sur le triomphe d'une trompeuse rationalisation, sur la croyance que l'on raisonne les sentiments vis-à-vis de soi et d'autrui, sur la certitude de pouvoir avantageusement gouverner notre vie à partir de telles connaissances. On rêve d'une maîtrise scientifique des relations sociales et celles de soi à soi. Si on y parvenait, serait-ce un progrès ou pas ? Les sciences humaines peuvent être enseignées avec bénéfice, lorsqu'elles renoncent à gouverner les « âmes », qu'elles se contentent d'apporter des dégagements face à la pensée naïve, aux représentations et aux croyances égocentrées, et non pas quand elles cherchent à avoir un effet assuré sur le gouvernement de la vie de chacun. Une part de notre vie doit être laissée au pouvoir de l'expérience, aux errances de notre construction personnelle, selon ce hiatus existant entre notre connaissance et sa mobilisation dans un destin singulier.

Que deviendra l'intériorité ? Probablement suis-je encore déterminée par l'histoire de mon siècle, mais s'il y a un bien dont il est nécessaire de favoriser la construction, c'est celui de l'intériorité, de la capacité de vivre avec soi, de réfléchir à soi, de trouver ses ressources à l'intérieur, ainsi que ses valeurs personnelles reliés à celles des humains. Héritage psychanalytique, héritage d'une histoire qui montre que les hommes qui ont cette richesse intérieure sont parfois capables de liberté, de position critique, traversent les événements difficiles sans trop se trahir. Cette intériorité nécessaire pour apprendre et créer, ce « travail sur soi » n'est possible que si on laisse le sujet se confronter, échouer, travailler, comprendre...

Favoriser une construction personnelle ne passe pas uniquement par l'enseignement de disciplines des sciences humaines, mais par des épreuves où chacun est convoqué dans sa pensée, dans l'expression de ses sentiments et où chacun peut trouver quelqu'un pour en parler. Cette richesse d'être se développe si notre rapport au savoir ne vise pas uniquement une plus-value d'avoir mais aussi d'être, si on reconnaît aux savoirs qu'ils contribuent au développement de la compréhension, et en conséquence du « soi ». Donc davantage que de supplémentaires disciplines à enseigner, cela exige une autre posture face aux savoirs, cela dessine la conception d'une intelligence généreuse alliée à une sagesse pratique, et non pas seulement d'une intelligence sèche liée à l'avoir et au pouvoir, qui « tue » pour s'approprier l'objet observé<sup>1</sup>.

### *Compréhension*

Les connaissances nous seront disponibles dans les machines, nous aurons ainsi une masse d'informations à disposition. C'est donc sur leur construction et leur usage que devraient porter nos efforts. Le curriculum pourrait s'articuler en terme de compétences à observer, juger, interpréter, comprendre et critiquer, en terme de capacité relationnelle, ludique, créatrice et poétique.

Nous sommes déjà aujourd'hui, plus que hier, dans une tension entre l'acquisition de savoirs fondamentaux et une approche des situations dans leur complexité. Plusieurs courants tentent d'aborder l'apprendre au travers de problèmes réels qui font appel à différents outils : on parle alors

---

<sup>1</sup> Enriquez E., Idéalisation et sublimation, *Les jeux du pouvoir et du désir dans l'entreprise*, Desclée de Brouwer, 1997, pp.314-353.

de résolution de problèmes, d'analyse des pratiques, de démarche clinique, de compétences. Le rapport de ces démarches avec les savoirs fondamentaux demeure incertaine : construisons-nous nos connaissances à partir d'une singularité vivante seulement après que nous ayons acquis des savoirs fondamentaux pointus; ou à travers une approche complexe acquière-t-on en même temps des savoirs fondamentaux ? Ce problème se pose dans le même esprit à toutes les étapes de l'acquisition du savoir<sup>1</sup>. On pourrait rêver - pour l'intérêt, la mobilisation de nos envies et notre curiosité - de faire éclater la fragmentation de nos disciplines, pour une approche globale, herméneutique, complexe. Je crains qu'une telle approche ne minimise par trop les acquis préalables qui permettent de comprendre. Il y aura donc toujours une tension entre ces deux approches. Je postule que l'analyse des situations singulières occupera une place importante. A travers de telles approches, sont requises une intelligence particulière, une confrontation à la responsabilité, à l'éthique, à l'intuition et aux limites de la rationalité. Mélange entre une approche scientifique et une approche philosophique, entre le général et le particulier, elles exigent de s'y mettre à plusieurs pour résoudre, débattre, critiquer, avancer, apprendre. Elles reconnaissent également que tous les problèmes n'ont pas leur résolution scientifique, et que le savoir de l'expérience peut être transmis<sup>2</sup>.

Les disciplines seront toujours abordées par leur contenu, mais surtout par leur épistémologie, par les questions qu'elles posent, par les problèmes dont elles poursuivent la résolution. Cela exige que les enseignants soient également producteurs de connaissances, des enseignants chercheurs qui ont eu une formation disciplinaire mais également une formation éthique, épistémologique, psychologique et une formation politique. La configuration des professionnels en se sera profondément modifiée. Les enseignants ancreront les problèmes du futur présent dans ceux d'hier; montreront dans *l'in vivo* comment et à quoi servent les institutions, la politique, l'état, l'économie, les tensions, les contradictions, le pouvoir. Ne cédant ni sur leur mission de rendre possible l'accès à une pensée critique et à une potentialité d'exister ni sur les vivantes confrontations, s'engageant comme êtres humains vis-à-vis d'autres, ils pourraient autoriser des espaces où se construisent des compétences, des compréhensions, des solidarités, des capacités de penser et de créer. En 2025, aurait alors triomphé une école donnant accès à la culture, à la compréhension du monde et à la responsabilité. Certes, certains se spécialiseront, mais ils auront passé par une culture suffisamment large et auront accédé à de telles compétences humaines que leur spécialisation ne sera pas trop enfermante. On peut rêver, car l'envers est davantage probable : des spécialisations sans culture, des intelligences tronquées sans souci de l'humanité ...

### *Filiations*

Comment s'articulent le présent avec le futur et le passé, est une question de société, qui rejaillit sur la transmission du savoir. L'école est le lieu de la mémoire, elle est la garante du lien entre le présent et le passé, elle ancre notre présent dans le passé et l'inscrit dans le futur. Notre rapport au

---

<sup>1</sup> Perrenoud P., *Construire des compétences dès l'école*, ESF, 1997.

<sup>2</sup> Cifali M., Transmission de l'expérience, entre parole et écriture, *Education permanente*, n°127/1996-2.

passé va-t-il se transformer ? Nous savons que dans la science, existe une tendance à faire fi de la mémoire. Si l'école devient « scientifique » va-t-elle encore exercer son office de mémoire ? On peut l'espérer bien qu'on puisse craindre le contraire. En 2025 serons-nous devenus si prétentieux, que la préservation de la mémoire sera réservée à quelques-uns, historiens de métier, mais qu'elle ne sera pas le souci de chacun ? Dès lors il ne resterait que le présent et un futur déjà programmé. C'est le rapport à l'histoire qui est en question. Jusqu'ici l'humain n'a pas pu vivre sans appartenances, sans filiation, sans ancrage, il a dû se battre pour n'y être pas enfermé. L'histoire conçue comme possibilité de filiation est à cet endroit essentielle, non seulement à l'école mais aussi à l'université. Il n'y a pas de conscience éthique sans rapport à l'histoire. L'absence ou la présence de l'histoire indiquera comment la société de 2025 se perçoit et se vit. Je préférerais que l'histoire soit encore une discipline centrale, mais je pourrais tout à fait imaginer que la scientificité l'ait emporté avec sa négation du passé.

Nous sommes des êtres de langage. La révolution informatique peut ne pas tuer la poésie et le dialogue, c'est ce qu'on ose espérer. L'espace de la création verbale, des jeux de sens, des lapsus est le meilleur garde-fou pour que la société cesse de chercher une « novalangue » attribuant un mot à un sens pour instaurer une mainmise de la pensée, comme on le voit s'actualiser dans maintes sectes. L'école y jouera son influence. La bataille autour de la langue risque alors d'être nodale. Si l'école la perd, elle aura trahi l'une de ses missions : permettre à chacun d'être un sujet parlant, c'est-à-dire d'exister et de construire une pensée « propre ». La façon dont à l'école la parole circulera sera significative des valeurs véhiculées; la possibilité ou non du dialogue, avec ses discussions critiques et ses affrontements, déterminera en quoi on tient l'humain comme capable de prise de position, de défense et d'argumentation. L'accès à la parole privée et publique de chacun dépendra de la mise en acte de jeux avec la langue, de joutes oratoires, de débats, de l'accent mis sur la parole et ses pouvoirs. Nous logerions toujours nos silences dans les interstices d'une parole adressée. Ni bavard, ni muet, nous défendrons cet espace irréductible de notre liberté.

#### **IV. De l'humain**

Bien des philosophes<sup>1</sup> avertissent que la technique dépasse nos espoirs, et même dépasse l'humain. La relation de l'homme à la machine pourrait bien s'inverser, et ce que nous avons créé mettre en danger l'humanité de l'homme. A propos de l'impact des réseaux, de la révolution numérique, les avis s'affrontent. Progrès notoires, avancent certains, puisque le temps des communications s'annule, que nous pouvons être en direct sans nous déplacer. D'autres, comme Paul Virilio<sup>2</sup>, alertent les hommes et en appellent à leur responsabilité, non pas pour s'opposer aux avancées technologiques mais pour en faire un usage qui ne les mettent pas en danger.

Les réseaux appauvriront-ils les relations humaines ou, au contraire, permettront-ils de supporter notre inéluctable solitude en nous liant virtuellement aux autres ? La machine créera-t-elle de la

---

<sup>1</sup>Par exemple, Lecourt D., *Contre la peur*, op.cit.; Lecourt D., *L'avenir du progrès*, op.cit.; *Prométhée, Faust, Frankenstein, Fondements imaginaires de l'éthique*, op.cit.; Breton P., Rieu A.M, Tinland F., *La techno-science en question*, Ed. Champ Vallon, 1990.

<sup>2</sup> Virilio P., *Cybermonde, la politique du pire*, Paris, Textuel, 1996.

relation, d'abord virtuelle puis effective, ou rendra-t-elle plus difficile encore la relation en direct puisque, avec une présence réciproque, naissent les exigences du corps, surviennent les demandes contrariées et les espoirs déçus ? La vitesse acquise rendra-t-elle fou l'humain, qui a besoin de temps, de latence, d'interstice et de transition ? Courons-nous vers la possibilité d'une catastrophe mondiale, parce que l'humain ne pourra plus maîtriser ce qu'il a créé ? Autant de questions qui perturbent déjà notre quotidien. La possibilité d'une destructivité ultime s'avère pourtant être une chance : nous ne pouvons en effet, avancent certains, plus faire comme si elle n'était pas possible, et devons inventer des garde-fous pour qu'elle ne se réalise pas. Les critiques se multiplient cependant envers la techno-science, envers l'autonomisation d'une technique qui n'est plus soumise à rien d'autre qu'à elle-même. Cette évolution exige le rétablissement du dialogue entre la philosophie et la science, un débat éthique sur les pouvoirs de la machine, les décisions à prendre et les limites à ne pas dépasser.

La technique, les réseaux informatiques vont inévitablement bouleverser l'école, d'abord par la possibilité qu'ils offrent de s'y brancher à toute heure, et individuellement, d'avoir accès à des banques de données, stock de mémoire toujours sous la main et sur l'écran. Ils pourraient rendre possible la dissolution de la classe, et l'individualisation des procédures d'apprentissage. La machine remplacera-t-elle cependant l'enseignant ? Certainement pas. Transformera-t-elle son rôle ? Forcément. Nous savons que la machine n'est ni bonne ni mauvaise en soi, c'est son usage qui fait sa qualité ou sa malignité. L'école aura la responsabilité d'en faire usage mais aussi de réfléchir à cet usage.

L'enseignant ne pourra jamais être remplacé par la machine, mais peut-être aura-t-il alors davantage à se centrer sur les questions philosophiques, les dilemmes éthiques, les questions ouvertes par la rationalité; il donnera les outils pour penser, écrire, transmettre, et cela sera essentiel afin que l'humain ne devienne pas l'inconscient esclave de la machine. L'école a une fonction de mémoire, elle fait lien avec le passé, elle devra donc se battre pour continuer à ancrer les êtres dans une filiation, pour qu'ils aient un lieu pour habiter, un lieu d'où parler. La possibilité de parler, de se défendre verbalement, de discuter, d'échanger ne s'apprend que dans l'*in vivo* d'un dialogue entre des personnes qui s'estiment.

La technique peut devenir une drogue au même titre que bien d'autres, une aliénation, un additif dont un humain n'arrive plus à se passer. L'école ne peut aller contre l'avancée des techniques, mais peut s'opposer à certains usages : par exemple, qu'on utilise le virtuel pour faire éprouver des sentiments; que le virtuel remplace la vie et l'expérience réelle; que l'image devienne le compagnon; le héros en image de synthèse, le seul ami. La technique prendra la place laissée par la pauvreté de nos échanges, par le manque d'expériences possibles, par l'absence de lien avec la terre et la vie animale. Le rapport à l'image synthétique a ceci de bien, qu'on a un pouvoir sur elle; elle résiste mais ne se fâche pas. Elle s'autodétruit peut-être, mais elle n'est pas constamment en interaction avec nous. Ce rapport nous donne un pouvoir sur l'image qui nous obéit, dans la mesure du programme. Elle nous épargne le face-à-face humain, avec ses amours et ses douleurs, ses humeurs et ses désirs, ses besoins et ses déceptions. Ceux qui seront en manque d'humanité

pourront certainement faire de l'image virtuelle un compagnon pour lequel ils éprouveront des sentiments humains de passion et de besoin. Dans ce contexte, l'école pourrait pallier la pauvreté des échanges, oeuvrer afin que le quotidien reste suffisamment riche : pour que l'expérience de vie soit réelle et l'amitié, de chair et d'os; que les mains se tiennent et les voix s'élèvent. Sinon la machine envahira son espace, elle dépeuplera les échanges et contribuera à évincer le lien tenu entre les humains.

Il reste à comprendre l'impact de la technologie nouvelle sur le psychisme, sur les besoins humains. Le désir d'être aimé est fondamental pour notre capacité d'exister. Pourrons-nous nous passer de ce besoin qui s'avère tyrannique, douloureux, et qui cause nos principales souffrances ? Tant que nous serons des êtres dépendant d'autres êtres à l'origine de notre vie, notre soif d'amour restera inépuisable; on utilisera la machine pour s'approcher d'êtres humains mais on ne se contentera pas de la machine pour aimer. Mais peut-être que, nous aimant suffisamment nous-mêmes, nous utiliserons les autres comme des objets à produire du plaisir, les machines pouvant nous offrir l'émergence d'une émotion. Alors à l'école, les expériences d'amitié et de haine seront remplacées par des rapports à la machine, et nos souffrances viendront d'elles.

### *Stature*

Quelle sera la place subjective de l'enseignant dans la pédagogie ? On relève depuis la nuit des temps, une tension qui prend d'ailleurs des formes différentes. La première vise à rendre mineure l'intervention de la personne de l'enseignant; la deuxième à tout miser sur lui et sa relation à l'autre. Dans l'avenir le danger surgit d'une radicalisation de la première. Si l'approche pédagogique se technicise en effet, la personne ne sera que peu impliquée; l'apprentissage passera par la machine, le CD, la télé, les réseaux, l'adulte n'étant là, à l'extrême, que pour brancher et mettre à disposition. Il y aurait des bénéfices à cette mise en veilleuse de la personne de l'enseignant : l'enfant n'aurait plus à se confronter à ses humeurs, ses préférences, ses perversions; il sera protégé par une machine qui reste objective, ne se fâche pas, ne le punit pas, qui est la même pour tout le monde, ne produit pas de bouc émissaire. Cela évitera très probablement certaines souffrances psychiques liées à l'intersubjectivité de la relation d'enseignement. Il y aura également perte : dans notre rapport à l'autre, nous ne vivrons plus cette force transférentielle qui nous tire hors de nous-mêmes et autorise parfois nos actes et notre devenir.

Je ne pense pas qu'on puisse se passer de l'humain avec ses défauts et ses qualités, et que le rapport au savoir puisse être totalement technicisé. Dès lors, j'aspire en une juste mesure entre la machine et l'humain, et souhaite que cet humain ne perde ni ses passions, ni son goût de la recherche et du savoir, ni sa potentialité créatrice, qu'il évite de devenir un fonctionnaire à l'égal de la machine, inoffensif certes, mais tueur d'espoir et de passion. Nous ne pouvons plus même désirer l'avènement d'un enseignant lucide, libre, passionné, ayant la vocation du savoir, puisque nous savons désormais qu'il ou elle possède également des capacités destructrices qui empêchent parfois le devenir d'un autre. Mais j'espère que d'ici là on aura reconnu l'importance de la transmission de personne à personne, avec cette juste distance pour que l'autre apprenne, qu'on ne bradera pas le

lien éducatif<sup>1</sup>, malgré ses débordements. Mon souhait serait qu'effectivement l'adulte s'implique, s'engage, aidé par des médiations techniques, mais que la confrontation interhumaine ne cesse pas, avec la responsabilité lucide de tout adulte à l'égard de l'enfant.

La place des enseignants dans la société évolue et il en découle la construction d'une image sociale particulièrement influente. Soit ce métier subira une taylorisation encore plus prononcée. Les machines assumant la plupart des tâches, le professionnel n'aura plus de prestige, donc ne sera plus une figure d'identification pour ceux qui grandissent, et subira alors une forte dévalorisation sociale, sera encore moins estimé qu'aujourd'hui, réduit à n'être que le simple gardien des machines et des réseaux. Soit l'état de la société exigera que ses membres accèdent pour la plupart aux sciences, à la recherche, à la pensée propre, à la responsabilité de soi et des autres, et la place de « passeur du savoir » redeviendra cruciale. Le métier d'enseignant appartiendrait alors à ces métiers nobles, parce qu'ils sont le gardien de « l'humain dans l'humain », et qu'est reconnu l'essentialité de leur travail de mémoire et d'humanisation. Le médecin et le biologiste tirent leur prestige social de leur combat contre la maladie et la mort; l'enseignant et le parent devraient acquérir leur prestige de leur rapport à la vie du désir, du désir d'être et de savoir.

---

<sup>1</sup> Cifali M., *Le lien éducatif : contre-jour psychanalytique*, Paris, PUF, 1994.