



HAL
open science

“ Au-delà des définitions philosophiques de l’Universel : comment penser aujourd’hui l’émergence de cadres communs dans le champ de l’éducation ? ”, atelier 4 : “ Au-delà de la critique, une relance des utopies en éducation ”

Alain Panero

► **To cite this version:**

Alain Panero. “ Au-delà des définitions philosophiques de l’Universel : comment penser aujourd’hui l’émergence de cadres communs dans le champ de l’éducation ? ”, atelier 4 : “ Au-delà de la critique, une relance des utopies en éducation ”. Colloque international “ Les sciences sociales européennes face à la globalisation de l’éducation et de la formation : vers un nouveau cadre réflexif et critique ? ”, UPJV-CAREF; AISLF (Association internationale des Sociologues de Langue française), AFEC (Association francophone d’Éducation comparée), EERA (European Educational Research Association), ENS de Lyon/IFÉ - Triangle, Université de Strasbourg - SAGE, Université de Bordeaux - LACES, Université catholique de Louvain - GReSAS., Nov 2014, Amiens, France. hal-03349951

HAL Id: hal-03349951

<https://hal.science/hal-03349951>

Submitted on 13 Jul 2023

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L’archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d’enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Au-delà des définitions philosophiques de l'Universel : comment penser aujourd'hui l'émergence de cadres communs dans le champ de l'éducation ?

(Atelier 4 : « Au-delà de la critique, une relance des utopies en éducation »)

Alain Panero (UPJV/CAREF)

I. La fin de l'Universel

À notre époque qualifiée de postmoderne, deux grands modèles métaphysiques européens de l'Universel semblent avoir fait leur temps.

Premièrement, le modèle *finaliste*, qui consiste à présupposer un *Sens* ou une *Fin* de l'Histoire, ne paraît plus vraiment convaincant. Tout se passe comme si l'idée régulatrice ou le postulat d'un Progrès continu de l'humanité, dont les notions de perfectibilité et d'éducabilité de l'homme sont les corrélats, apparaissait trop idéaliste.

Cette conception de l'Humanité et de l'Histoire, avec un H majuscule - que l'on peut tout simplement qualifier, de façon neutre, de « philosophique » ou d'« universaliste », mais que l'on pourrait aussi qualifier de « téléologique », d'« eschatologique », ou, pourquoi pas, d'« utopique » -, c'est au fond, pour le dire vite, celle des Lumières et aussi celle du XIX^e siècle. On la rencontre, sous divers aspects, par exemple chez Kant¹, chez Hegel², ou encore, sous une autre forme, chez Auguste Comte³.

Les historiens pourraient sans doute nous montrer que les sources de l'universalisme sont plurielles et difficilement datables⁴... Mon but est seulement ici d'attirer votre attention sur *le changement de signification* de la notion de progrès, d'une notion qui aujourd'hui se voudrait, pour le dire vite et en un sens très général, plus « pragmatique » ou « opératoire », c'est-à-dire pleinement émancipée des anciens soubassements métaphysiques et spiritualistes⁵.

Le deuxième grand modèle universaliste qui semble avoir fait son temps, ou qui, du moins, est peut-être en perte de vitesse, c'est le modèle *transcendantal*. Ce modèle n'est pas finaliste mais plutôt « causaliste ». « Causaliste » avec des guillemets, d'une part parce que ce modèle

ne renvoie pas aux Causes premières des métaphysiciens, et d'autre part, parce qu'il pointe chez le sujet connaissant *et non dans l'Être même*, un type de causalité *sui generis* qui soutend et conditionne l'enchaînement des phénomènes qu'étudie le déterminisme scientifique. Le modèle transcendantal, qui succède au XVIII^e siècle au modèle substantialiste de l'âme des siècles précédents mais aussi à celui du *cogito* cartésien, est l'invention de Kant. On le retrouve dans les phénoménologies du XX^e et XXI^e siècles mais aussi, sous un angle inédit, dans les travaux de Bachelard sur la microphysique.

L'approche transcendantale consiste à penser de façon radicale notre expérience et notre être-au-monde, et à essayer de faire la part entre, d'un côté, ce qui relève du *pur Donné*, et, de l'autre, ce qui relève *du Sujet connaissant*.

Ainsi, à un niveau basique, tout homme percevra, grâce à ses sens et son intelligence (ou entendement) le monde selon des schèmes spatio-temporels et des catégories bien définis, et son imagination opérera des synthèses prévisibles ; ce qui est une façon de mettre de l'ordre, un ordre typiquement humain, dans le chaos des sensations. À un niveau plus réflexif, notre esprit (ou raison), qui informe plus librement (au moins en apparence) la totalité de notre expérience possible (et pas seulement l'expérience directement sensitive ou perceptive) sera, elle aussi, transcendantalement sujette à certaines limitations dont certaines antinomies insolubles sont la preuve : le cosmos est-il fini ou y a-t-il une infinité du monde ? La matière est-elle insécable ou y a-t-il une divisibilité indéfinie de la matière ? etc.

Bref, la perspective transcendantale est donc, elle aussi, *universaliste* puisqu'elle présuppose chez tout homme, mais cette fois-ci en amont de toute Histoire à venir, un *même* type d'ouverture ou de rapport au monde. En sa qualité de « sujet transcendantal », tout homme, au-delà des variations historiques et empiriques de son existence, partage avec Autrui et à un niveau radical, un monde en commun. D'où la possibilité de décrire des *structures de la sensibilité* ou des *conditions de possibilité de l'expérience* qui valent au fond comme autant de constantes ou d'invariants de la condition humaine.

Notre but ici n'est pas de dire pourquoi ce modèle s'épuise ou comment il se reconfigure, ce qui relèverait d'un travail d'histoire de la philosophie. Ce que nous pouvons dire, sans grand risque de nous tromper, c'est que notre sensibilité contemporaine à la contingence et à

l'irréversibilité de toutes choses, ainsi que notre goût exacerbé pour la liberté, nous conduisent à ne plus voir dans le modèle transcendantal qu'une sorte de schématisme, voire d'automatisme, en tout cas un système fermé qui fige *a priori* notre rapport au monde⁶.

Quoi qu'il en soit, mon intention est seulement de suggérer *que l'idée, pourtant si évidente, de l'universalité de la condition humaine paraît donc aujourd'hui être remise en question*, au nom notamment d'une autre expérience du temps, celle d'une valorisation de l'éphémère, de l'unique, du singulier, mais aussi au nom d'un imaginaire de la créativité qui, par delà les utopies sociales, trop sociales ou trop collectivistes pourrait-on dire, prône un idéal de singularité absolue : aujourd'hui, *non seulement l'existence précède l'essence mais l'existant précède l'existence*.

À la limite, il y aurait autant d'humanités possibles que de choix d'existences possibles, ou pour le dire autrement, autant d'humanités que d'Individus. Certains parleraient ici d'une sorte de délire de la subjectivité⁷.

Quoi qu'il en soit, et pour résumer ces quelques considérations préliminaires, je dirais donc, à titre de simple hypothèse heuristique, que le pragmatisme et l'hyper-individualisme (deux termes que j'emploie ici dans un sens très général et indépendamment de toute doctrine) ont, semble-t-il, remplacé l'idéalisme transcendantal. Rien d'original bien entendu dans cette présentation des choses qui, à l'ère de la postmodernité, semble aller de soi.

II. Les résidus d'idéalisme absolu

Mais ce qui nous importe surtout ici, dans le deuxième moment de notre exposé, c'est de nous demander ce que peut bien vouloir dire aujourd'hui, dans le champ de l'éducation, l'idée de « cadres communs ». De quoi peut-il bien s'agir s'il s'agit de les penser désormais *sans référence à la thèse idéaliste d'un projet unifiant ou à celle, transcendantale, d'une anticipation structurante de notre être-au-monde ?*

Que les nouveaux cadres communs à penser ou à construire n'aient plus l'étoffe des constructions idéalistes d'autrefois, soit ! Mais dans quelle étoffe sont-ils donc aujourd'hui découpés ? Que l'on en ait apparemment fini avec les représentations métaphysiques de l'Un

et du Multiple, dont après tout, l'Universel abstrait n'est sans doute qu'un avatar, pourquoi pas ? Nous serions plus réalistes, plus pragmatiques ; de plain-pied dans l'immanence, nous en aurions enfin fini avec les antiques dichotomies et les dualismes artificiels...

Mais plusieurs questions restent en suspens : en effet, dans de telles conditions, peut-on encore assimiler le « commun » à « l'universel » ? En outre, peut-on continuer à parler, et en quel sens, de « cadres », si la distinction de la matière et de la forme, du contenu et du contenant, distinction d'origine plus métaphysique qu'on ne le pense, semble périmée ?

Sous cet angle, au moins *deux types de fabrique* de ces cadres communs peuvent, me semble-t-il, être envisagés.

Premier cas de figure : il peut s'agir d'une *construction* qui, faisant de l'imprévisibilité foncière de l'Histoire, un principe indépassable, se ferait forcément au passé. Autrement dit, c'est l'historien, voire l'archiviste, qui, ressaisissant *rétrospectivement*, et le plus objectivement possible, le sens de la situation, serait le premier concerné, qu'il soit historien au sens général ou historien des mentalités, historien de l'éducation, historien des religions, etc.

Les cadres communs seraient ceux que l'Histoire en son passage même *mais aussi l'historien qui la restitue* feraient émerger. Perspective qui nous conduirait alors à nous interroger, d'un point de vue épistémologique, sur les limites de l'objectivité historique. En tout cas, l'étoffe des cadres communs serait de nature historique, au double sens d'une *histoire objective* qui a besoin d'un matériau et d'une *histoire subjective ou inter-subjective*, c'est-à-dire d'un récit qui construit les faits et les relie entre eux.

Autant dire que les cadres communs, à discerner ou à construire, seraient alors d'étoffe « scientifique », même si la scientificité en question, d'essence interprétative, n'est évidemment pas à confondre avec celle des sciences exactes ou dures. Ils seraient donc dits des « cadres » et dits « communs » en tant que *modélisations* de ce qui a eu lieu et de ce que l'on peut raconter.

Perspective, insistons-y, qui inscrit donc le chercheur dans un cadre épistémologique à la fois *réaliste* par sa matière (le chercheur doit attendre que les choses aient lieu car l'histoire ne se réduit pas à sa représentation) et *conventionnel* par ses formes (la définition de ce que sont des « cadres », et qui plus est des « cadres communs », dépend des chercheurs qui les définissent). Pour le dire autrement, des modélisations communes, produites scientifiquement, viendraient remplacer les cadres métaphysiques d'antan jugés, si l'on peut dire, *moins objectifs* que les nouveaux.

Or, ce premier cas de figure, ce premier type de fabrique possible, appelle deux remarques.

Notons tout d'abord qu'une telle approche des configurations historiques n'interdit pas, au moins à titre d'horizon ou d'idée directrice, la perspective d'une modélisation à la puissance deux, comme « cadre commun de tous les sous-cadres communs ». Le tout étant de ne pas confondre les *exigences épistémologiques* (recherche d'unité, de lois, de loi des lois) et les *aspirations existentielles plus ou moins politiques* : il n'est plus question d'être dans l'expectative et d'attendre vraiment, *en y croyant vraiment*, la réalisation effective d'une configuration rêvée, d'une unité englobante (la cité communiste, le super-État mondial, etc.).

Notons aussi - remarque d'une portée sans doute plus importante que la précédente - qu'une telle construction, alimentée par l'histoire mais aussi par les autres sciences humaines et sociales, n'interdit pas, bien au contraire, de s'intéresser à la *dynamique* des configurations retenues, c'est-à-dire *aux forces vives qui les instituent*. Or, il est clair qu'en ce point, c'est le statut même de la portée descriptive et/ou explicative des sciences humaines qui est en jeu.

Car il n'est pas sûr que le champ éducatif puisse être une configuration ou un objet comme un autre pour l'historien ou le chercheur en sciences humaines. Que l'historien ou le chercheur puisse délimiter son objet comme il l'entend, rien de plus naturel. La communauté des chercheurs peut décider, au nom de critères sciemment définis, que le champ de l'éducation commence ici et finit là, *puisque aucun impératif transcendant ou transcendantal ne lui impose un découpage qui devrait être reconnu par tous comme « universellement valable » ou « vrai »*. Cela dit, un tel travail de délimitation, diachronique ou synchronique peu importe, ne suffit toutefois pas, même en parlant de « champs » (comme le font par exemple les

sociologues), à circonscrire du même coup les forces vives qui traversent et/ou instituent originellement lesdits champs.

Autrement dit, il ne suffit pas de délimiter théoriquement ou logiquement un objet pour délimiter, du même coup, en toutes ses dimensions, *le réel en personne*. Croire cela reviendrait à prendre les mots pour les choses, et les modélisations pour la réalité elle-même.

Que les chercheurs puissent donc librement déterminer la signification de ce qu'ils entendent par « *cadres communs* dans le champ de l'éducation », rien de plus naturel et de plus scientifique puisque cela permet de rendre le réel plus intelligible. Mais, compte tenu de la complexité ou du caractère diffus des dynamiques en jeu dans le champ éducatif, *l'intelligibilité n'est jamais la transparence totale, et c'est justement ce qui fait que les sciences humaines et sociales n'ont rien à voir avec l'idéalisme absolu des métaphysiciens*⁸. Sur ce point - et même sans parler des rapports entre sciences, société et pouvoir politique - il convient d'être très vigilant car si l'expérience en tant qu'expérience ne saurait être absolument réduite à sa représentation ou sa symbolisation⁹, ceux qui font métier de « réalisme scientifique » doivent prendre garde de ne pas revendiquer subrepticement une transparence totale de l'expérience, exigence démesurée et anti-scientifique qui était justement celle de l'idéalisme absolu¹⁰.

D'où, en tout cas, dans ce cas de figure d'un premier type d'approche possible, une question résiduelle importante : l'éducation, qui apparaît, aux yeux de tous, davantage comme un champ de forces aux frontières floues qu'un espace nettement circonscrit, *l'éducation peut-elle être un objet assignable pour l'historien ou le chercheur en sciences sociales ?* L'éducation ne reste-t-elle pas, au moins en partie, en son aspect inassignable ou « indisciplinaire » (et pas seulement inter ou pluri-disciplinaire), un objet d'études pour la philosophie, même si bien sûr, elle est aussi, à cause de cet aspect même, un objet de choix pour d'autres disciplines toutes utiles pour en déchiffrer la complexité ?

Admettre une certaine dose d'opacité des phénomènes éducatifs, voilà peut-être ce que peut demander la philosophie aux sciences humaines mais aussi à tous ceux qui fixent, au moyen de textes éthico-juridiques, les grandes lignes et les cadres communs du système éducatif national ou international. Présupposer une transparence totale de ce que l'on peut appeler le

« phénomène éducatif », c'est faire preuve d'un idéalisme absolu, qui pourrait, pourquoi pas, s'avérer, dans son déni de ce qui constitue l'altérité de l'expérience, beaucoup plus dangereux que l'utopie universaliste¹¹. Ce qui veut dire aussi, par rapport au titre de cet atelier, que les nouvelles utopies, si nouvelles utopies il y a, devront, pour se constituer, se défier non seulement des illusions consolatrices mais surtout des résidus d'idéalisme absolu¹².

Bref, dans ce premier cas de figure d'une description historique rigoureuse de cadres communs dans le champ de l'éducation, un doute ou un paradoxe persiste : comment délimiter avec sûreté *le* champ de l'éducation ? Autrement dit, avons-nous une pré-compréhension ou une notion commune de ce qu'est une éducation *en mouvement* ?¹³ Si tel n'est pas le cas, *l'essentiel ne devient-il pas de penser avant tout les conditions d'émergence d'une « entente » univoque, quoique provisoire, de ce qu'est l'éducation ?*

On pressent ainsi quelle peut-être la deuxième voie ou le deuxième type de description auquel nous pourrions avoir affaire.

Il s'agirait de suivre une voie transdisciplinaire ou pluridisciplinaire (où la philosophie aurait d'ailleurs sa place, sans pour autant adopter une position de survol ou de surplomb) qui consisterait, *au nom de la riche complexité du réel et d'un pluralisme méthodologique seul à la hauteur de cette complexité*, à croiser les recherches et les perspectives (ou les « regards » comme on dit) et à construire peu à peu, à force d'enquêtes et de recoupements, un objet *par définition mouvant et changeant*. Sous cet angle, parler *avec précision* d'un « champ » de l'éducation ne présupposerait pas, bien au contraire, une quelconque univocité de ce qui a pour nom éducation, ou un quelconque désir de transparence totale, mais plutôt une volonté de multiplier les profils ou les prises de vue pour dégager des lignes de faits et des convergences, une volonté de *penser en durée* des processus assimilables à des *formes vivantes*. Ce qui laisse aussi entendre que le *paradigme de l'esprit* qui, jusqu'à présent, a conditionné toutes les démarches éducatives, et même didactiques (toujours plus spiritualistes qu'on ne l'imagine, même lorsqu'il s'agit de ne parler que du seul développement de l'intelligence chez l'enfant), au nom d'une certaine idée unilatérale de la vitalité, devra, soit être profondément refondu, soit être remplacé par un paradigme inédit, peut-être celui d'une défense basique mais résolue d'une vitalité aux formes encore inconnues (dont les

phénoménologies du vivants ou les réflexions sur l'inclusion, l'écologie ou le statut de animal seraient les premières ébauches).

Avec toutefois, dans un contexte culturaliste et post-métaphysique, deux risques à assumer.

Le premier risque est celui du *relativisme*. Mais il doit être assumé, puisque l'effort d'objectivité consiste justement ici à rompre avec tout idéal de surplomb et de transparence, à rompre donc avec toute conception universaliste, qu'elle soit, en amont une ouverture de type transcendantal, ou en aval, un projet unificateur, tel celui, par exemple, d'une paix perpétuelle.

Le second risque, inséparable semble-t-il, du précédent, est celui d'un *pur normativisme*. Les notions de Vérité, de Valeur et d'Universalité sont traditionnellement liées entre elles. Aussi, à vouloir déconstruire nos représentations, au nom d'une quête d'objectivité supérieure, on risque d'en venir, même en dehors de toute logique du soupçon, à l'idée que toute vérité n'est après tout qu'une norme, et que la Vérité avec un grand V ne saurait elle-même n'être qu'une Norme, la norme des normes, soit celle fixée arbitrairement par le plus fort – chef, peuple ou Civilisation dominante - soit, celle fixée par la Vie elle-même, avec à l'arrière-plan, l'idée d'une évolution ou d'une adaptation d'allure darwinienne...

Cela dit, ne surdéterminons pas les risques... L'homme n'est pas un automate et tout normativisme prend naissance dans l'élément du symbolique et du sens, c'est-à-dire de la parole ou de l'écriture. Si demain, au sein du champ éducatif, et de l'école elle-même, il n'y a plus *une Vérité* mais seulement des normes, il reste permis de penser que les divers acteurs de l'éducation, sauf à se transformer en de purs automates, continueront à partager en commun un certain *sens du Sens*. Même si le sens – la direction à suivre – n'est plus préétabli, et si l'Universel, à l'horizon, n'est jamais hypostasié, nous pouvons tous travailler ensemble au nom d'une *idée directrice qui est davantage qu'un simple diktat et moins qu'un idéal universellement partagé*. Peut-être est-ce d'ailleurs cette capacité de se maintenir dans un tel *entre-deux*, entre automatisme psychologique et idéalisme métaphysique, qui définit aujourd'hui ce que l'on pourrait appeler *un nouvel esprit d'utopie*.

III. Le télescopage ou la superposition des intentions

Cela étant dit, comment penser aujourd'hui, de façon moins formelle, l'émergence de « cadres communs » dans le champ de l'éducation ?

Il nous semble que la question de la laïcité à l'école pourrait valoir comme un objet d'étude privilégié, et ce pour plusieurs raisons.

Premièrement, cette question draine avec elle, aujourd'hui encore, en tout cas en France, tout un idéalisme transcendantal, non seulement à cause de ses sources proprement métaphysiques (postkantienne) mais encore de part son traitement juridique ou politique qui n'est pas exempt, loin de là, d'une conception métaphysique résiduelle de l'universalité.

Deuxièmement, cette question fait encore l'objet d'un traitement scientifique *difficilueux* de la part des historiens et des chercheurs en sciences humaines (psychologie, sociologie, science des religions, sciences de l'éducation, etc.) mais aussi de la part des philosophes, ce qui est l'indice d'un authentique effort d'intelligibilité.

Troisièmement, la question de la laïcité est un champ privilégié de d'interrogations, non sans paradoxe d'ailleurs, sur le statut des normes, des vérités et des valeurs.

Nous serions donc là, si j'ose dire, devant un objet hybride : à la fois moderne et postmoderne, à la fois constitué transcendalement et déconstruit par les sciences sociales et politiques.

Autrement dit, le « cadre commun » qui a pour nom principe de laïcité serait encore mouvant, à la fois stable et instable, métastable en quelque sorte : empreint d'universalité à cause de ses origines ou ses aspects éthico-juridiques mais relativisé à cause du traitement scientifique qui en est fait. Il serait en pleine évolution, en pleine mutation.

Et ce qui vaut pour la question de la laïcité pourrait valoir pour d'autres thématiques, comme celle du traitement des inégalités ou encore celle des discriminations. Il se pourrait que ce qui soit surtout difficile à penser, comme nous le disions plus haut, *c'est la durée même de cadres*

qui sont, en vérité, des processus, des formes en devenir. Et c'est sans doute sur ces thématiques, souvent teintées d'un moralisme sûr de lui-même, que la prétention d'une intelligibilité et d'une transparence totales du donné vire parfois, de la part du législateur comme des professionnels de l'éducation, à l'aveuglement, rompant en cela avec la tradition visionnaire mais émancipatrice des utopies éducatives. Cela dit, les descriptions restent sur de tels sujets bien délicates car sur le terrain comme dans les textes, il est souvent bien difficile de faire le départ entre une visée utopiste résiduelle et un panoptisme scientiste qui, sous-estimant les plis et les replis de ce qui est vu, vire en réductionnisme.

En ce point, c'est peut-être notre pensée elle-même, y compris scientifique, qui est en cause. Car sa pente naturelle est de figer le mouvement pour essayer de le comprendre, de faire en quelque sorte des arrêts sur image, ou comme disait le philosophe Bergson, de reconstruire le mouvement avec des immobilités. Autrement dit, personne ici n'essaie de manipuler personne. Si certains ont la prétention de tout voir et de tout savoir (et non plus seulement de croire ou espérer), et qui plus est, de prescrire les conduites des professionnels de l'éducation et/ou des citoyens, ce n'est pas forcément par pur désir individuel de puissance mais seulement parce que la pente de notre intelligence entretient une illusion indéracinable, celle que tout peut être exposé ou étalé dans l'espace, et que les phénomènes ne recèlent pas d'autres dimensions que celles de la modélisation qu'on en fait.

Il ne s'agirait donc pas tant d'opposer d'un côté, la conception universaliste de l'idéalisme transcendantal et, de l'autre, la vision pragmatique et scientifique des sciences humaines d'aujourd'hui, que d'opposer les modélisations qui gomment la durée des processus et celles qui essaient, dans la mesure du possible, sinon d'en rendre compte, en tout cas d'en prendre acte.

Ici, on retrouve la question de l'hyper-individualité que nous évoquions plus haut mais en un sens très précis. Ce qui est hyper-individuel ou singulier, c'est ce qui a une durée propre, un commencement, un développement et une fin, ce qui est irréversible (et donc vivant) et ne peut être, en son événementialité même, comparé à une autre durée. Et ce qui est vrai de la durée des organismes vivants l'est encore plus de la durée que vit consciemment chacun d'entre nous, et où entre en ligne de compte la temporalité, c'est-à-dire une façon à chaque fois unique de se rapporter au futur, au présent et à nos souvenirs.

De ce point de vue, *ce qui est dure* n'est jamais universel ou commun - peu importe sous cet angle le terme employé -, ce qui est dure est toujours singulier et ne peut jamais être totalement subsumé sous un concept.

Il y a certes des *temps communs*, le temps social de l'horloge et des calendriers, ou encore le temps mesuré par les physiciens, qui valent conventionnellement comme des repères universels. Mais, à y regarder de plus près, chaque homme, en son for intérieur, fait l'expérience d'une durée qui reste largement incommensurable avec celle des horloges et des calendriers ; de même d'ailleurs, et soit dit en passant, que la maturation d'un enfant puis d'un adulte n'est jamais vraiment en adéquation avec le temps programmé des études.

Bref, s'il apparaît bel et bien difficile de penser l'émergence, la constitution et la durée de cadres communs dans le champ de l'éducation, c'est non seulement parce qu'il est difficile de se représenter en général la mouvance des phénomènes mais aussi parce qu'*il n'est jamais sûr que les individus puissent communiquer leur expérience intime du temps*. Ils peuvent certes partager un temps commun et conventionnel comme celui d'un rituel ou d'un cours, mais il s'agit alors surtout d'une coexistence des individus dans l'espace plus que dans le temps réel.

D'un point de vue méthodologique, il conviendrait ainsi d'être mieux avertis, tant au niveau local (de la classe ou de l'établissement scolaire) qu'au niveau national ou international des instances décisionnelles, de la pluralité des durées en jeu, des synchronisations-désynchronisations effectives mais aussi du risque incontournable de leur totale désynchronisation ; ce qui affinerait peut-être, par exemple, notre approche du libéralisme et de la notion de liberté. En tout cas, il y a ici, dans l'ordre de l'intersubjectivité, toute une temporalisation qui mérite d'être envisagée et qui ne correspond pas seulement à la dynamique du droit (la question du temps nécessaire pour régler les conflits ou encore la question d'une relativité des normes variant avec les époques). Il s'agirait de penser le parallélisme (par exemple, le temps long du changement des mentalités et le temps saccadé des innovations) ou l'enchevêtrement (par exemple, le temps de l'éducation des citoyens et le « temps des études ») de durées plus ou moins miscibles. Sous cet angle, notons d'ailleurs que le modèle de ce que l'on nomme aujourd'hui « éthique de la discussion » ne peut réellement

s'imposer (et permettre d'élaborer des principes d'univocité susceptibles d'harmoniser les intérêts en jeu) que s'il ne sous-estime pas les durées en jeu.

Mon temps est épuisé, je vous remercie de votre attention.

¹ Cf. Kant, *Idée d'une histoire universelle d'un point de vue cosmopolitique* et *Projet de paix perpétuelle*.

² Cf. Hegel, *Phénoménologie de l'esprit* et *La raison dans l'histoire*.

³ Dans son *Cours de philosophie positive*.

⁴ Sources essentiellement techniques et scientifiques (avec l'idée prédominante de progrès technologique) mais aussi religieuses, économiques, politiques, etc., et pas seulement philosophiques ou métaphysiques.

⁵ Avec la critique postmoderne de la métaphysique, c'est le sens même de la notion de progrès qui change. Là encore, mon intention n'est pas de faire l'histoire de cette critique qui tient sans doute à la montée du darwinisme, au succès de la philosophie de Nietzsche et aussi, plus récemment, d'une part, au mouvement d'idées du cercle de Vienne qui déconstruit, dans les années 30, le langage des métaphysiciens, et d'autre part, au succès des sciences humaines et sociales dont les méthodes « expérimentales » se défient des dialectiques bien huilées des philosophes. Redisons qu'il conviendrait, si l'on voulait ressaisir tous les ressorts d'une telle critique, de tenir compte des influences extra-philosophiques de l'époque, c'est-à-dire du contexte technique, politique et religieux (ou antireligieux).

⁶ Notons que cette perspective contredit notre conception contemporaine du développement de l'intelligence de l'enfant puisque chez Kant, l'enfant, avant d'être un enfant, est un sujet transcendantal, et *le sujet transcendantal, lui, n'a pas d'âge*.

⁷ Dont la notion de « droit à la différence » serait peut-être aujourd'hui l'une des figures, même s'il importe bien entendu (évitons donc tout malentendu) de défendre les droits politiques des *minorités*.

⁸ Ce qui, du reste, est aussi le cas pour les sciences exactes comme l'a montré G. Bachelard. Voir chez lui le thème de la mesure approchée ou approximation.

⁹ Fût-elle mathématique. Voir Bergson et Bachelard.

¹⁰ Les sciences humaines et sociales, qui entendent ne plus rien devoir aux conceptions métaphysiques de l'Universel, ne restent-elles pas paradoxalement (et souvent en toute bonne foi et sans même s'en rendre compte), à cause de leur désir d'*une intelligibilité et d'une transparence totales, profondément idéalistes* ? Elles auraient en quelque sorte renoncé à l'Universel, à la Philosophie avec un P majuscule, mais pas à la perspective de *tout voir*, un peu comme les neurosciences qui ont renoncé, à juste titre, à toute approche métaphysique en termes d'Esprit, mais veulent néanmoins, au moyen de leur technique d'imagerie, *tout voir*, à l'instar de ces idéalistes absolus pour qui le monde n'est que *notre* représentation. Or, la sensation et la perception, la constitution des images que nous nous faisons du monde, demeurent en vérité, et jusqu'à nouvel ordre, des processus largement inintelligibles et opaques (qui connaît les secrets de l'imagination et de la mémoire ?). Faire croire au grand public que le neuroscientifique a percé le mystère ontologique de la genèse des images, ou pire, de la genèse de la conscience, parce qu'il sait fabriquer des images de synthèse, est une démarche mystificatrice.

¹¹ Je songe ici, par exemple, très concrètement à l'usage qui est fait de la vidéo dans le cadre de la formation des professeurs ou des stagiaires. Le filmage de situations peut bien sûr être utile, à condition toutefois de ne pas inverser les choses en faisant de l'image filmée la pierre de touche du réel !

¹² Dont l'utopie numérique ou communicationnelle (si l'on peut parler ainsi) pourrait, par exemple, être porteuse.

¹³ Et je ne parle même pas de ce qui a pour nom « expérience éducative » ou « expérience pédagogique » dont la plurivocité est patente.