

L'élaboration des **identités** personnelle, professionnelle et sociale et l'avènement d'une conscience citoyenne en fonction des jeux complexes des processus d'**altération**.

Si l'anthropologie constitue bien la recherche d'une unité de l'homme à travers la diversité de ses comportements et de ses expériences, ce qui nous semble caractériser une anthropologie philosophique, c'est, la relative complicité qu'elle paraît pouvoir établir sans trop de mal avec des sciences humaines et sociales, paradoxalement pavées de philosophies clandestines et, malgré tout, en état de carence axiologique prononcé, à partir d'un ancrage résolument biologique. Le fait reste notable dans des domaines de pensée où la séduction exercée par des modèles logico-mathématiques ou mécaniques, plus sécuritaires, s'exerce encore largement. C'est aussi, du même coup retrouver la tension dialectique au cœur même de l'expérience humaine entre l'unité de l'être humain, avec l'universalité de la raison au moins occidentale, et les particularités-singularités de ses enracinements culturels et des modulations qui en découlent en fonction de mouvements contradictoires de désirs et d'intentionnalités, d'intérêts, d'enjeux et de stratégies... Le thème retenu pour cette conférence de philosophie de l'éducation, « *identité et diversité* », est à cet égard extrêmement riche et bienvenu. Il convient toutefois de remarquer, à titre liminaire, que les termes ainsi unis par la copule ne pèsent pas le même poids. L'un est un concept, l'autre plutôt une notion. Celle-ci, descriptive, adjective, reste vague, polysémique et ambiguë, ambivalente, tantôt positive, tantôt péjorative tandis que celle-là, plus résolument ontologique, garde un bouquet de nécessité. Ce sont alors des questions épistémologiques qui se posent, à cette occasion, tentant d'articuler la pensée et l'action à travers des pratiques, voire une praxis. Des paradigmes s'y confrontent en même temps que des visions du monde. Les interactions du « champ » microsociolewinien et l'activité d'un inconscient freudien relevant autant, sinon plus, d'une herméneutique du sens que de l'énergétique traditionnelle apparaîtront bien comme des « révolutions coperniciennes » de la psychologie, comme des « ruptures épistémologiques » au sens même de Bachelard. Au moins sur ce plan, le polythéisme praxéologique et épistémologique **des rationalités**, plurielles, reprend un avantage certain sur le monothéisme de **la rationalité**. En fait, ce sont plusieurs dialogiques qui s'entrecroisent au cœur d'une même problématique : le même et l'autre (plus encore que le différent), l'un et le multiple, le permanent et le changeant, le particulier (sans préjudice du singulier) et l'universel. Le temps, la durée, l'histoire, retrouvent droit de cité dans l'intelligence d'une telle complexité. L'idéologie des sciences positives est caractérisée par ce que Joseph Gabel appelait, à la suite de Luckacs, une « fausse conscience » pour désigner les procès de réification, c'est à dire les coupures dialectiques, autonomisations par rapport à la praxis aboutissant à une quasi substantialisation. La praxéologie (visée d'optimisation de l'action et d'aide à la décision) y côtoie la recherche plus classique de production de connaissances. D'une certaine façon, des scientificités plurielles sont en train de s'imposer (sciences de l'explication et sciences de l'implication-compréhension, pour reprendre, en l'occurrence, la distinction de W. Dilthey modifiée à partir de la *noese* husserlienne). Les domaines de l'éducation et de la formation s'inscriront évidemment dans un tel panorama.

Bien que ne pouvant déjà plus tellement remplir leurs fonctions sociales traditionnelles (entrée dans la vie, entrée dans la société, transmission de savoir, de savoir faire et de « savoir être »<sup>1</sup>) de la même façon qu'autrefois, la famille, l'école et l'université se retrouvent encore confrontées aux errements et aux aléas de l'information médiatique. Si les formations premières se situent désormais au moins théoriquement dans le cadre élargi, et plus résolument systémique, de la formation continue, de l'éducation permanente des adultes, l'apprentissage, l'instruction et l'enseignement de professionnels, d'agents et d'acteurs sociaux conservent des formes linéaires et cloisonnées (disciplinaires), et se dissocient de plus en plus nettement d'une éducation entendant prendre en compte le sujet et le développement de la personne. L'analyse du rapport au savoir, fréquemment privilégiée, fait de la sorte, curieusement écran à des sujets (personnels et sociaux, eux mêmes créateurs de sens, de savoirs particuliers et éventuellement de normes. On ne sait, sans doute, plus tellement distinguer, à cet égard, entre le développement et le changement, la modification, les avatars, l'évolution ou la révolution, notions liées à un ordre biologique, historique, supposant par conséquent une irréversibilité, et les idées de transformation, d'innovation ou de réforme, d'inspiration logico-mathématique, géométriques, mais aussi magique ou technique, toujours pensées en termes d'espace ou d'étendue, admettant naturellement une réversibilité. Des idées exprimées par Kant dans ses *Réflexions sur l'éducation*, intéressant la recherche et la possibilité d'une plus grande perfection de l'être humain, on passera trop facilement ainsi à des modèles fonctionnalistes de pilotage et de gestion, à des impératifs d'adaptation et de mobilité sociale. Beaucoup plus encore qu'ordonnées aux sciences normatives d'antan, la tutelle des systèmes éducatifs est dorénavant avant tout exercée par les appareils économiques et politiques. Le paradoxe le plus remarquable des temps modernes est alors que l'accroissement considérable des budgets consacrés à de tels investissements reste contemporain de crises de plus en plus sensibles en ces domaines, crises baptisées pudiquement « problèmes de société ». D'une certaine manière, quand s'annonce le prochain millénaire, on est de plus en plus tenté de prophétiser, à la façon

de Wells, dès les années 1900, qu'une course est désormais engagée entre l'éducation et la « barbarie », et que notre civilisation ne connaîtra peut être pas de vingt et unième siècle, si elle ne réussit pas à la gagner.

Les « dites » sciences de l'éducation, partie intégrantes de l'*epistémé* des sciences anthropo-sociales, témoignent également à leur manière de cette confrontation de modèles et de cet enchevêtrement de perspectives. Déjà, leur pluriel les marque plus ou moins honteusement en une sorte de bâtardise, faisant ainsi oublier que toute éducation est nécessairement visée de métissage (et, cela, nullement à la façon dont Michel Serres en parle dans *le Tiers instruit*, en y voyant un manteau d'Arlequin, plutôt symbole de « rapiécage » et de bricolage que d'hybridation). Pourtant, c'est leur « multiférentialité »<sup>2</sup> qui justement conviendra encore le mieux à la nécessité d'articuler des visées et des données hétérogènes et contradictoires, en vue d'une intelligibilité, quand il s'agit, comme le pensait Freud, d'une « tâche impossible ». Comment tenir ensemble, dialogiquement, les univers conscients et inconscients de sujets en quête de sens et de valeurs et les mondes sociaux, dans lesquels ils s'inscrivent et s'enracinent aussi, et où ils chercheront une partie de leurs altérations. Autant sur le plan scientifique (corps purs, sciences pures et sciences appliquées...) que dans les domaines politiques (« La pureté dangereuse » de B-H. Levy) ou moraux, le temps est lié à l'altération (avec toutes les connotations péjoratives de celle-ci dans la langue française). Il pose la question, déjà biologique, de l'impureté, celle-ci rejoignant, peut être, à sa manière, le « cosmopolitisme » dont parlait Daniel Hameline. Il faut comprendre, ici, que le pluriel n'est plus seulement alors un fait, certes objet d'une reconnaissance mais, malgré tout considéré comme un avatar, voire comme une dégradation de l'être, c'est une valeur.

Trop schématiquement, compte tenu du temps limité dévolu à chaque communication, nos représentations de l'identité oscillent entre : 1°, une forme « ensidique », ensembliste-identitaire (Cornelius Castoriadis) héritée des principes d'identité, de non-contradiction et du tiers exclu, structurant la pensée occidentale et 2°, l'élaboration progressive, plus temporelle, plus existentielle, d'une identité également nourrie de ses accidents, de ses contingences et de ses acquis. C'est « l'ipsité » de P. Ricoeur opposée à une « mêmété ». En fait, à travers ces représentations antagonistes qui ne seront pensées que beaucoup plus tard en termes de complémentarité, ce sont aussi, entre autres, les cosmogonies de Parménide et d'Héraclite qui s'affrontent. Le « *predicatum inest subjecto* » leibnizien et l'analytique cartésienne s'accordent sur un point essentiel : le monde est créé, déjà là. Le dieu, seul créateur, n'a laissé à l'homme que la découverte. Le vrai est éternel. L'universel est privilégié. L'essentiel peut coïncider avec l'évidence, la transparence, la simplicité (fruit du travail de décomposition effectué par l'analyse), la pureté. Le temps et l'altération sont évidemment dégradés dans une telle perspective. A l'inverse, les *weltanschauung* plus dialectiques d'Hegel ou de Marx, ou bien l'intuition bergsonnienne plus phénoménologique de la durée, conféreront de tous autres statuts au temps comme à la création. Ainsi que le voulait Sartre, l'homme se fait à travers ce qu'il fait. Il contribue ainsi à constituer ce qui, plus encore qu'une essence ou qu'une nature devient l'être au monde. L'identité d'un sujet tient dès lors aussi existentiellement à sa rencontre avec l'autre.

Cet « autre en tant qu'autre », notons le bien, ne se limite pas au congénère vivant, extérieur à nous, vécu en face à face. L'autre c'est avant tout ce qui nous résiste, ce sur quoi nous n'avons pas maîtrise. En ce sens, la nature, les éléments, une tempête ou une tornade, sont bien autres, et constituent de ce fait, une réalité avec laquelle il faut bien compter, par rapport à notre subjectivité, à nos désirs et à nos fantasmes de « toute puissance ». L'autre est aussi en moi, au regard comme pour l'écoute psychanalytiques. C'est l'étranger, « l'étrange », et, ici encore, ce qui m'échappe, ce sur quoi je n'ai pas maîtrise. Il est alors important de comprendre qu'une telle « altérité » est toujours vécue en termes profondément équivoques. En dépit des mouvements qui nous poussent à vouloir nous rassurer en insistant sur le **même** (identité, universalité, homogénéité, conformité...), c'est aussi l'hétérogénéité qui s'impose. C'est en cela que l'autre et le différent doivent être distingués. Ce qui est reconnu différent peut ne pas cesser de rester homogène (les différentes dimensions d'une figure géométrique, les divers facteurs d'une multifactorialité). De la sorte, la revendication du Droit à la différence conduit souvent à des impasses. Nous opposons aussi, en ce sens, pour notre part, « multidimensionnalité » et « multiréférentialité »<sup>1</sup>. Au passage, la « diversité » de notre thème de travail se retrouverait finalement plus proche de la différence que de l'altérité, dans cette perspective.

L'autre **en tant qu'autre sujet** reste longtemps insupportable à notre expérience immédiate. Qu'il soit fait objet, bouc émissaire, réduit à des états de nature inférieurs, traité comme esclave, voire comme marchandise, l'autre humain (et parfois dans le cadre d'une « pensée magique » tenace l'autre matériel, inerte, animé par le jeu fantasmatique de notre imaginaire) est aussi toujours plus ou moins surface de « projection » (au sens freudien du terme : mécanisme paranoïde de résolution d'un conflit) pour tout ce que chacun d'entre nous ne peut supporter, ni assumer, de lui ; ce qu'il ne peut, ni veut, reconnaître (**ré-pulsions**). Ce sur quoi il découvre avec horreur etangoisse qu'il n'a pas maîtrise dans ce désordre d'un vécu intersubjectif du désir structurant et

modulant les avatars de l'identité. Lorsqu'Emmanuel Lévinas nous invite à travailler la problématique de l'altérité, il nous engage à une réflexion de cet ordre à partir d'une démarche phénoménologique. Mais **l'altérité** n'est pas **l'altération**. Cette dernière notion reste franchement plus péjorative dans la plupart des cultures latines (changement de bien en mal, dénaturation, falsification des écritures comptables, décomposition organique, dégradation), probablement parce qu'elle « sent » la mort.. Ici encore, l'entropie, la diversité, la dégradation et le désordre se retrouvent associés. D'autre part, dans bon nombre de langues indo-européennes, les finales en « ité » (« ity », « idade », « ita ») expriment plutôt des états, des qualités, des propriétés, voire des essences que des processus dynamiques vivants ou des procès dialectiques les uns comme les autres explicitement temporels ou historiques (finales en « tion »). L'altération, impliquant une « perlaboration » traduit bien ainsi **l'action de l'autre** à partir de laquelle des influences s'exercent et jouent. dans la relation intersubjective (au niveau des représentations, des opinions, des croyances, des attitudes, des comportements) à partir de telles interactions. Il n'y aurait ni communication possible, au sens de Jurgen Habermas, ni formation, ni éducation (en tant que métissage) si il n'y avait explicitement reconnaissance de l'altération. On peut alors craindre que le fait de privilégier trop souvent encore, dans le discours et le vocabulaire philosophiques, l'altérité n'induisse une préférence marquée dans une telle approche pour l'idée (relativement confortable) de l'autre. Justement, ce qui peut le plus déranger la plupart d'entre nous, en l'autre, ce n'est pas seulement l'idée, c'est la présence, c'est la confrontation. Tous les lecteurs d'une presse d'avant garde se donnent bonne conscience avec une bonne idée de l'autre. Les valeurs de la tolérance œuvrent dans ce sens et cela n'empêche pas la condescendance d'y rester longtemps attachée. Ce sont beaucoup plus encore. les notions de pluriel et d'hétérogénéité, que celle trop timide de diversité, qui me semblent ici importantes, en tant que valeurs fondatrices, par rapport à l'identité.

Le sujet, personnel et social (citoyen pourvu d'une réflexion critique, auteur plus encore qu'acteur) s'accomplit donc, s'invente, se développe et se construit, tout à la fois, au moins autant qu'à partir des savoirs et des savoir faire qu'il lui faut acquérir à travers la prise de conscience, l'expérience éprouvée, voire assumée qu'autrui constitue la mesure et le repère de ses propres limites. Toute aspiration quelque peu authentique à la démocratie n'est elle pas nécessairement plurielle. En se libérant des représentations magiques qu'on s'en donnait jusque là, autrui doit se retrouver, de la sorte, littéralement **réalisé** en tant qu'hétérogène (par ses désirs, par ses intérêts), avec sa négativité propre (capacité que chacun peut avoir de déjouer par ses propres contre stratégies les stratégies dont il se sent être devenu l'objet). Au delà du principe de plaisir, du fantasme de toute puissance, de la volonté de maîtrise, c'est l'exigence d'un « savoir être »<sup>1</sup> ouvrant à la négociation, à l'importance de la médiation. Dans le prolongement d'une dialectique reliant et opposant **loi** et **transgression**, le jeu est la contrepartie de l'usage des règles. Mais ce sont en fait deux types hétérogènes de jeu qui vont alterner et se combiner, ici. Comme ils contribuent tous deux à donner une certaine aisance, à dérigidifier le vécu, on tendra d'autant plus facilement à les confondre, ce qui ne se fera pas sans dommages. Il y a tout d'abord, en effet, le jeu « mécanique » que l'ingénieur, l'ouvrier, l'artisan ou le bricoleur doivent aménager dans leur œuvre pour maintenir l'**élasticité** nécessaire (ainsi les rails de chemin de fer, les pièces articulées d'un pont métallique, les amortisseurs...). Mais on le comprendra facilement, ce serait une lourde erreur pour un psychiatre, par exemple, que de confondre l'analogie psychique de l'élasticité dont on vient de parler (l'art combinatoire du calembours ou de la contrepèterie) et la flexibilité mentale, l'ouverture de pensée, la **souplesse**, l'absence d'une rigidité excessive dans les comportement, ou une forme appropriée de défense (l'humour, par exemple), voire la disponibilité à créer (« sublimation »). La dimension ludique ouvre ainsi à la **fiction**, à la recherche d'un plus être, plus encore qu'à la **facticité**, elle même consentement à un moins être à travers la sécheresse appauvrie du signe, dans laquelle elle risque toutefois de s'abîmer fréquemment. Les rapports équilibrés l'imaginaire et l'éducation requièrent justement un « va et vient » assez souple entre l'un et l'autre. La modernité, avec l'inflation vertigineuse du « virtuel », risque aussi de créer une « sorte de triangle des Bermudes » dont on ne saura pas toujours revenir ensuite. C'est bien pourquoi, il y a quelque chose d'irremplaçable quant à la formation dans la participation à un « faire social historique » (Castoriadis). En ce sens, « l'éducation à la citoyenneté », à la différence de l'instruction civique traditionnelle, n'est sérieusement envisageable qu'à travers les interactions de la vie de la communauté. L'école ne saurait désormais en revendiquer le monopole. L'enchevêtrement des politiques, des visées, des objectifs, des logiques interférant dans l'entreprise éducative écartèle le formateur entre plusieurs images : pour satisfaire aux impératifs économiques de coûts et d'efficacité, aux conditions d'organisation et de gestion des flux, établissements scolaires et dispositifs de formation superposent aux biorythmes individuels des cadences sociales. En ce sens aussi, les temps respectifs des politiques et des administrateurs ordonnés à des attentes d'efficacité et le temps d'une éducation, en quête de maturation, n'ont guère de commune mesure. Il y a ainsi une modélisation incontournable des apprentissages à partir des programmes, des *curricula*, des filières, des portefeuilles de compétences. Les élèves sont avant tout pensés en termes de **trajectoires** (métaphore originaire de l'astrophysique ou de la balistique se référant à la course de mobiles inertes programmés et propulsés par une source d'énergie externe) par les gestionnaires et parfois par les formateurs qui s'identifient aux précédents (tant le primat des modèles économiques est réel dans les temps

modernes. Mais le processus éducatif est plus encore un **cheminement** de chacun, en fonction duquel l'appropriation des acquis s'effectue à partir de rythmes et de « fantaisie » propres. En outre, pour approfondir un peu plus le sens de l'image, ce type de chemin, qui nous ramène à la casuistique (à la particularité-singularité dont nous parlions au début) ne préexiste pas vraiment. Comme le voulait si justement le poète Antonio Machado, ce chemin se creuse, au fur et à mesure, en marchant.

La malédiction de l'enseignant, au sein de nos systèmes éducatifs, ne réside-t-elle pas alors dans le fait d'être appelé « maître », alors que son excellence ou sa qualité (et non sa pureté, celle-ci tenant encore à l'**amont** d'un temps mythique, alors que celle-là suppose plutôt l'**aval** du temps de l'expérience personnelle, comme celui d'un faire social historique, à venir, pour pouvoir s'accomplir) de formateur et de pédagogue voudraient au contraire qu'il trouve en lui les ressources permettant de renoncer à toute ambition de maîtriser ses partenaires. Tel le « Golem » de la tradition hébraïque, l'enfant, l'élève, l'étudiant, l'éduqué vont finalement devoir échapper à leurs formateurs. C'est ainsi l'autre qui provoque l'intelligence nécessaire du **manque**. Il y a là un aspect essentiel du travail éducatif, dont toutes les formations initiales et continuées d'enseignants et d'éducateurs devraient pouvoir s'inspirer, mais qui est encore, dans les faits, bien éloigné d'être entrevu et pris en compte. Des « groupes de formation d'enseignants » de type Balint, inscrits durablement dans une démarche relevant plutôt de la formation professionnelle continue, en même temps que participant d'une approche clinique, vont évidemment dans cette direction. Même s'il peut éventuellement bénéficier de la co-éducation propre aux pédagogies interactive, le travail de deuil ne saurait s'effectuer uniquement de façon collective et cadencée.. Il relève bien aussi en cela d'une casuistique. Ce sont alors les sciences anthropo-sociales qui contribuent, à leur tour, à l'intelligibilité multiréférentielle des pratiques éducatives. Comme le disait, avec beaucoup de finesse, un historien suisse de l'Allemagne du XIX<sup>ème</sup> siècle, Jacob Burckhardt : l'essence, et le principe, de toute tyrannie se retrouvent dans le refus de la complexité. Cela sonne de plus en plus juste dans la modernité, autant sur les plans philosophique, éthique et politique que d'un point de vue scientifique.

Jacques Ardoino mai-juin 1998).

Notes

(1) Nous avons employé cette trilogie (savoir, savoir faire, « savoir être (et devenir) », à partir de 1963 in *Propos actuels sur l'éducation*, collection travaux et documents, Institut d'administration des entreprises de l'Université de Bordeaux. Cf. également, Jacques Ardoino, *Education et politique*, collection hommes et organisations, Gauthier Villars, Paris, 1977, et *Education et relations*, même collection, Gauthier Villars Unesco, Paris, 1980.

(2) Cf. Jacques Ardoino, « L'approche multiréférentielle (plurielle) des situations éducatives et formatives » in *Pratiques de formation-analyses*, n° 29-30, « L'approche multiréférentielle en formation et en sciences de l'éducation, Formation permanente, Université Paris VIII, 1994.