Conférence au colloque international de l'AFIRSE (mai 2009, Montréal)

Titre : Penser « autrement » la recherche en éducation et l'innovation pédagogique dans les institutions contemporaines

René Barbier. Professeur émérite en Sciences de l'éducation (université Paris 8)

1. Problématique de la conférence

Notre conférence vise à présenter une argumentation concernant les rapports entre la recherche en éducation et l'innovation pédagogique dans les institutions éducatives contemporaines soumises aux pressions de la loi du marché.
Existe-t-il une compatibilité ou une incompatibilité entre ces deux domaines d'action humaine dans la société d'aujourd'hui dominée par la crise du capitalisme ?
Notre réflexion nous pousse à partir de la nature même de la recherche en éducation et à nous distancier d'une idée qui consisterait à penser que la recherche en éducation est la même chose que la recherche en sciences de l'éducation.

L'éducation est une praxéologie

Partons d'un postulat : l'éducation est une praxéologie, c'est-à-dire une pratique individuelle et collective animée par un projet qui correspond à une « idée d'humanité » (Legros, 2006) et inscrite dans un espace-temps politique, social et culturel inéluctablement historique.
L'idée d'humanité pose la question de la nature et de la tradition comme enracinement, mais également et souvent d'une façon contradictoire, celle de l'arrachement à l'institué engendré par l'idée de nature globalisante et de traditions immuables.
Cet arrachement s'effectue dans un processus de naturalisation spécifique et historique à l'être humain qui se reconnaît peu à peu comme créateur de droits culturels et de formes nouvelles de socialité, sous l'égide d'une « raison sensible » (Maffesoli, 2004) c'est-à-dire d'une aptitude à comprendre qui ne refuse aucune des multiples facettes de la réalité affective, personnelle et sociale, de la réalité contemporaine.
L'étymologie du mot éducation[1] à double entrée par educare le plus ancien comme

[1] Cette praxéologie s'impose dès le départ par la définition même, quelque peu ambiguë, du verbe « éduquer » d'où provient le mot éducation. « Éduquer représente un emprunt (1385, au participe passé) au latin classique educare « élever, instruire », de ducere – tirer à soi – d'où « conduire, mener » (conduire, déduire, introduire) verbe dérivé de dux, ducis « chefs » (->duc). Éduquer qui s'est substitué à nourrir, reste rare avant le XVIIIe siècle (1746) et mal reçu jusqu'au XIXe siècle. Littré (1864) note que le verbe « qui est correct et qui répond à éducation n'obtient point, malgré cela, droit de bourgeoisie ». Éduquer signifie « diriger la formation de quelqu'un par l'instruction et la pédagogie »…Le verbe prend au XVIIIe siècle le sens de « développer une faculté particulière par un entraînement » (après 1750, éduquer son courage, son oreille) puis il se spécialise « apprendre à quelqu'un des usages de la société (début XIXe siècle), former le caractère (fin XIXe siècle) ». (Le Robert, Dictionnaire historique de la langue française, sous la direction d'Alain Rey, T.1, p.1189)

le plus probable et educere ou exducere souligne les deux voies liées à l'enracinement et à l'arrachement.
Educare ou elducare – nourrir et prendre soin de – rappelle que l'éducation est un moyen de savoir donner une nourriture à la fois physique (d'où l'économie politique), intellectuelle (par les savoirs scolaires) et spirituelle (par la religion et la philosophie de l'expérience). En prenant soin de leur synergie en vue d'un développement harmonieux du sujet.
Ex - ducere – conduire (soi) hors de – soutient qu'il s'agit toujours d'un arrachement envers tout ce qui vise à un enfermement dans l'établi, l'immobile, le déjà-là rassurant face à l'imprévisibilité de la vie en acte, pour aller vers un accomplissement de l'être humain sans cesse inachevé. Cette deuxième acception caractérise le projet du processus même d'humanisation de l'être humain qui s'est développé au cours de l'histoire, en particulier à partir de la philosophie des Lumières. Michel Soetard remarque que les deux dimensions de l'éducation comme d'une part « éducation selon la nature », proche de educare, et « éducation comme devoir d'humanisation », plus culturelle et moderne dès le XVIIIe siècle fait correspondre le second aspect à ce que je nomme ici « arrachement » car, auparavant, le projet d'éduquer restait lié à une définition de l'homme se référant à une Nature, « horizon de toute sagesse ». Il va relever, à partir de cette époque, beaucoup plus de la créativité et de la liberté humaines. L'éducation épouse de plus en plus les aléas de la culture de chaque époque qui modulent à chaque fois les contours plus ou moins flous de la finalité éducative. (article « Éducation » dans le Dictionnaire encyclopédique de l'éducation et de la formation, Paris, Nathan1994, p.318-319)

2. Ambivalence de la recherche en ou sur l'éducation

Cette première réflexion nous conduit à envisager une problématique paradoxale de la dynamique sociétale entre la dimension d'enracinement et la dimension d'arrachement d'une part et d'autre part une dimension de surgissement et une dimension de réenchantement comme dépassement et émergence imprévue issue d'une dialectique des deux premiers termes.
Par l'enracinement nous faisons droit à la nécessaire inscription de l'homme dans la nature et dans la tradition. Par l'arrachement à son autre nécessité à se libérer de la naturalisation et à l'ordre établi.
L'arrachement qui, à partir de la philosophie des Lumières, a donné naissance en Occident au libéralisme économique et politique, n'a jamais pu éviter un retour du refoulé de la naturalisation romantique devant les conséquences d'exploitation et les destructions de l'homme par l'homme et de son environnement.
Sans doute, dans la tension entre nature et culture, modernité et tradition, raison et sensibilité, nous n'avons encore jamais réussi à trouver un juste milieu d'hybridation créative. C'est sans doute pourquoi, comme l'affirme Bruno Latour « nous n'avons

---

Éducation : « Racine latine dux, ducis (guide, chef), d'où ducere (conduire, commander), et les compléments, educere (conduire hors de), et educare (élever - hommes ou animaux), former, instruire » in Paul Foulquié, 1991 (rééd de 1971), Dictionnaire de la langue pédagogique, Paris, PUF, p. 152. Mais de son côté, Olivier Reboul rappelle que selon lui, seule l'étymologie educare est valable (dans sa « philosophie de l'éducation » PUF, 1977, Que sais-je.)

jamais été modernes » (Latour, 2006)
Mais les conséquences de cette aporie aboutissent à des crises dont le capitalisme est fécond et que ses institutions reflètent dans leur mode institué, selon un avenir qui s'annonce catastrophique et débouche sur une guerre civile pour certains stratèges militaires aux Etats-Unis[2].
Il nous faut envisager une autre dialogique entre une dimension de surgissement liée à l'imprévisibilité de la vie en acte et un besoin de sécurité sans lequel l'angoisse de vivre est trop forte.
Force nous est de constater aujourd'hui que l'hybridation et le métissage généralisés des techniques, des valeurs et des formes de sociabilités, sous l'apparente uniformité d'une pensée et d'un mode civilisationnel unique, dominé par l'Occident, s'ouvre sur un bouleversement institutionnel tant au niveau macro social que microsocial. Sur le plan éducatif, nous donnerons deux exemples de ces transformations. La nécessaire réforme du savoir en liaison avec l'approche de la complexité dans l'interprétation écologique en prenant l'exemple de l'eau. L'influence bouleversante des évolutions technologiques sur le plan des institutions universitaires plus ou moins rigides dans le champ de l'enseignement en ligne.

Cette première réflexion nous conduit à envisager une problématique paradoxale de la dynamique sociétale, d'ordre dialectique, entre une dimension d'enracinement et une dimension d'arrachement.
La dialectique en question peut être conçue selon celle préconisée par l'économiste français François Perroux (1963) et par le sociologue belge Henri Janne (1968). Elle comprend trois moments :
- le moment de l'antagonisme : les représentants des deux dimensions sont en oppositions violentes et irréconciliables. Chacun campe sur ses positions et défend son pré carré.
- le moment de conflit : ils acceptent de discuter sans nier la spécificité de leur approche mais sans nier également la nécessité de l'autre. Leurs thèses sont dans une complémentarité dialectique.
- le moment du dialogue : ils articulent et interfèrent leurs visions du monde, dans l'action et l'historicité, de telle sorte qu'une autre conception peut se faire jour et aboutir à ce que je nomme un « surgissement ».

Le sens de l'éducation se détermine dans ce processus par une direction, un réseau de significations et une sensorialité.
- La direction relève du projet de l'idée d'humanité dont les valeurs reflètent sans cesse la dialectique entre l'enracinement et l'arrachement suivant l'époque historique considérée.
- le réseau de significations découle de l'ambivalence de la direction du sens de l'éducation ;
- La sensorialité affirme que toute éducation passe par une inscription corporelle à la fois physique, symbolique et affective, donc d'un nouveau type d'enracinement singulier. L'éducation parle toujours d'un sujet incarné et non d'un objet abstrait. Le

[2] Voir en ligne : l'article du Monde.fr de Claire Gatinois : Après la crise financière, la guerre civile ? Préparez-vous à "quitter votre région"... LE MONDE | 26.02.09 et Des-sources-de-la-FEMA-confirment-le-projet-de-loi-martiale »

concept qui convient ici est celui proposé par Jean-Louis Revardel, membre du Centre international de recherche et d'Etude transdisciplinaire (CIRET), qu'il nomme la « corporalité animée » (Revardel, 2003) dans la ligne de la discipline appelée « haptonomie » centrée sur la reconnaissance de l'univers affectif dans toute approche de l'humain. Il s'agit d'envisager une personne, c'est-à-dire un être humain arrivé à la conscience de soi, assumant la responsabilité de ses actes et de ses actions, « comme vivant son corps et sa corporéité (corps fonctionnel avec ses possibilités, ses limites et limitations), en relation avec son monde-de-vie et engageant des attitudes singulières qui lui sont propres » (Revardel, 2003, p.9)
En suivant les trois dialectiques de l'antagonisme, du conflit et du dialogue, nous dirons que la philosophie des Lumières a développé une phase nettement antagoniste en terme d'arrachement.
Le romantisme a contesté la Philosophie des Lumières et est entré dans une phase plutôt conflictuelle.
L'époque moderne va peut-être, après avoir pris ses distances à l'égard de toutes les interprétations absolues du Discours Interprétatif Dominant dont parle Alain Touraine (Touraine 2007), tenter de faire naître une dialogique surplombante entre enracinement et arrachement par l'émergence d'un sujet digne de ce nom, débarrassé des garants métasociaux et producteurs avec d'autres d'un « projet d'autonomie » réellement démocratique dont nous parle Cornelius Castoriadis (David 2000) à travers l'institution imaginaire de la société (Castoriadis 1975).

Les deux types de regards dans la recherche du sens en éducation

La praxéologie conflictuelle de l'éducation délimite deux types de regard sur le fait de donner du sens dans la recherche.
On parlera de recherche en éducation et non seulement de recherche en sciences de l'éducation. Il nous semble en effet nécessaire de comprendre l'ampleur de l'esprit de recherche dès que l'on envisage la question du sens de l'éducation.
Le savoir est multiple et toujours situé historiquement et culturellement. Les vérités scientifiques les plus établies ne le sont jamais que pour un temps plus ou moins long, en fonction des révolutions paradigmatiques qui jaillissent et bouleversent l'ordre établi par la cité savante d'une époque. La connaissance relève d'une expérience intérieure unique. En tant que telle, elle est toujours particulière et personne ne peut la contester au nom d'une autre expérience ou d'un autre savoir. La connaissance ne s'inscrit pas dans une possibilité de recherche scientifique. Elle ne peut être discutée, éventuellement, que par ceux qui ont vécu le même type d'expérience, suivant un processus analogue d'éveil de la conscience.
Plutôt liée au processus d'arrachement, la recherche classique en sciences de l'éducation construit un objet scientifique, élabore un modèle, détermine une méthodologie suivie d'un protocole ou d'un processus de recherche, présente ses résultats suivant des normes établies, à partir d'une pratique, d'un fait, d'un discours éducatifs ou pédagogiques. Elle applique dans sa construction et son interprétation, les théories et les méthodologies, légitimement reconnues et sanctionnées par la Cité savante, en sciences humaines et sociales.
Toujours soucieuse d'enracinement, la recherche en éducation vise à créer ou à développer des objets concrets, des dispositifs symboliques, des pratiques, des situations, d'ordre éducatif et pédagogique. Elle s'efforce d'en dégager du sens, une certaine intelligibilité ou une certaine compréhension, par un effort de réflexion globale, d'intuition et d'écoute sensibles, qui débordent les sciences humaines et

sociales, sans pour autant les exclure.
La recherche en sciences de l'éducation ne risque-t-elle pas d'éliminer la recherche en éducation : telle est la question qu'il nous faut prendre à bras le corps aujourd'hui, même si la recherche-action pédagogique tente de concilier les deux versants de la recherche que je viens de décrire, sans être vraiment encore légitimée par la cité savante la plus rigide[3].

3. Les trois types de chercheurs

Pour comprendre distinguons trois types de chercheurs qui visent à donner du sens au monde : le chercheur de vérité, le chercheur de pouvoir et le chercheur d'existence.
Les chercheurs de vérité sont ceux qui veulent apporter un sens ultime au monde dans lequel ils sont insérés. Ils évoluent dans trois domaines : scientifique, philosophie et spirituel. Leur question est bien celle de la vérité qui s'oppose au mensonge, à l'erreur et à l'ignorance. Ce sont des êtres dominés par l'esprit.
Les chercheurs d'existence sont d'un autre ordre. Ils sont des êtres d'expérience au sens d'expérientialité relationnelle à eux-mêmes, aux autres et au monde. Ils ne cherchent pas tant à expliquer, ni même à comprendre, qu'à entrer dans la vie en permanente relation et à retentir à cette insertion. L'aventurier, le nomade, l'artiste et l'artisan, le sportif non compétitif en sont des éléments. Ils sont dominés par le coeur, le sentiment, l'âme.
Les chercheurs de pouvoir ont le souci de la maîtrise de la nature, de l'économique, du politique et du social. Le sens accordé au monde dépend du degré de contrôle et de jouissance corrélative de ce monde. On retrouve là tous ceux qui s'investissent d'une façon déterminante dans les pouvoirs politique, économique, social, culturel, religieux, sexuel, militaire etc. Ce sont des êtres du corps matériel ou symbolique.
Le chercheur scientifique en éducation comme chercheur de vérité est une personne soucieuse de rigueur conceptuelle et méthodologique, formée par une tradition épistémologique qui sépare le chercheur de l'objet de sa recherche. Il est animé par un désir de savoir et de faire savoir correspondant à une meilleure connaissance de la réalité. Son projet assuré est toujours de faire surgir une connaissance plus approfondie du monde.

---

[3] Sous cet angle, les "experts" du CNU des Sciences de l'éducation,, refusent trop souvent, et sans raisons suffisantes, de qualifier aux fonctions de maître de conférences les chercheurs plus sensibles à la vie éducative concrète qu'à l'abstraction statistiques. Ils expriment, de fait, l'état des rapports de force épistémologiques et d'intérêts symboliques qui, à l'heure actuelle, ne sont pas favorables à l'approche sensible, et clinique en termes d'implication, d'histoire de vie, ou de recherche-action, comme d'une ouverture interculturelle, notamment vers l'Orient, dans la cité savante en Sciences de l'éducation. Les derniers résultats de la qualification de 2009 sont déconcertants à cet égard. On va peut-être vers la fin de l'approche qualitative de l'éducation dans le monde académique. La boucle est ainsi bouclée. Le recrutement ne se fait plus qu'en circuit fermé selon une perspective paradigmatique et épistémologique cloutée par l'absence d'inventivité scientifique. Cette position institutionnelle conduit, de fait, à une sorte d'« interdiction professionnelle » (que les Allemands ont nommé « berufverbot » en liaison avec l'idéologie politique qui l'accompagne) pour de jeunes chercheurs docteurs désireux d'entrer comme enseignants-chercheurs qui ne peuvent même pas tenter leur chance en tant que candidat, devant une instance académique locale dans une université.

Pour ce faire, il dispose de deux grandes voies de recherche, quantitative et plutôt macrosociale ou qualitative et plutôt clinique.
Mais il y a une troisième voie de recherche, qui nous fait sortir du projet de recherche "scientifique" pour nous ouvrir simplement à une recherche de l'existence significative de soi-même et de l'autre, en situation.

4. Chercher : pour quoi faire ? Trois postures critiques

L'esprit de recherche en éducation consiste à poser, a priori, une mise en doute de la prise de conscience du sens commun.
Le chercheur peut passer par trois façons de mettre en doute :
- Une posture critique de dévoilement, axée sur la question de la vérité comme horizon, s'appuie sur la science et la philosophie classique, voire sur la spiritualité expérientielle du sacré.
- Une posture critique d'émancipation s'intéresse à l'humain socialisé et cherche les moyens d'action et d'interprétation qui permettent une mise à distance critique à l'égard des conditionnements multiples qui emprisonnent l'être humain dans un destin soi-disant « fatal ».
- Une posture critique de transaction resitue tout sujet dans un réseau systémique d'interactions par une approche de la complexité dynamique supposée où le sujet connaissant et l'objet de connaissance sont en liaison impliquée d'une manière inéluctable.
L'éducation comme praxéologie vise à former des sujets capables de mieux en mieux de vivre ensemble et d'engendrer des rapports sociaux, économique, politiques et culturels vivables.
Qu'est-ce qui nous fait « tenir-ensemble » c'est à dire nous donner collectivement un sens de la vie ?

La question du « vivre-ensemble »

Cornélius Castoriadis nous propose son concept d'imaginaire social, avant tout créateur chez lui (Castoriadis, 1975).
René Lourau, dans la foulée de Castoriadis, parle d'inconscient politique et surtout de « continuum onirique révolutionnaire » (Lourau, 1981)
Touraine nous livre son « Discours Interprétatif Dominant (DID) (Touraine, 2007) essentiellement fondé sur une hypertrophie de l'arrachement et dont il faut prendre conscience pour s'en dégager et inventer une façon de penser « autrement » en revenant à un enracinement par le sujet conscient de ses facultés de création et d'espérance. L'analyse institutionnelle de René Lourau (1970) a eu depuis longtemps cette ambition de conscientisation.

4.1. L'imaginaire social de Cornelius Castoriadis

Depuis les années soixante-dix, Castoriadis a élaboré le concept d'imaginaire social qui a fait florès auprès des intellectuels sans toujours être reconnu dans sa spécificité.
On prend souvent ce concept comme un conglomérat d'images sociales qui s'imposent aux citoyens d'une culture donnée sans qu'il en soient toujours conscients. Les psychologues sociaux préfèrent alors le concept de « représentation sociale ».

Chez Castoriadis l'imaginaire social est plus précis. Il appelle imaginaire social un magma de significations sociales à caractère imaginaire, dont la production ne se réfère pas à une ou plusieurs élaborations psychiques individuelles ni même de groupes ou d'organisations. Pour les comprendre nous devons nous placer d'emblée dans une perspective sociétale. "les significations imaginaires sociales ne sont ni représentations, ni figures ou formes, ni concepts" écrit C. Castoriadis (Castoriadis, 1975, p.493) . Elles ne sont pas plus des "types-idéaux" à la manière du sociologue allemand Max Weber. Elles sont historiques donc évolutives et produisent des institutions qui ne peuvent être analysées qu'en fonction du contexte culturel de l'époque.
Elles sont des significations parce qu'elles renvoient à un sens. Castoriadis définit le "sens" comme "un tenir-ensemble indestructible, se visant soi-même et fondé sur soi-même, source illimitée de plaisir à quoi il ne manque rien et qui ne laisse rien à désirer" (Castoriadis, 1975, p.397).
Imaginaires parce que ces significations ne sont pas réductibles à un réel ou un rationnel quelconque. Elles renvoient au fond magmatique de la psyché et du monde, c'est-à-dire à ce que Castoriadis nomme l'Abîme/Chaos/Sans-Fond à partir duquel surgit sans cesse un flux créatif de nouvelles significations dont la portée peut être bénéfique ou maléfique pour l'homme.
Sociales parce qu'elles valent et s'imposent à tous les membres de la société, sans être nécessairement sues comme telles. Les formations idéologiques apparaissent comme des ensembles identitaires rationnalisables du fond magmatique de l'imaginaire social. Ceux qui présentent le plus haut degré de cohérence et d'efficacité politique dans un certain contexte.

4.2. L'inconscient politique chez René Lourau

René Lourau dans son ouvrage « L'Etat-inconscient » (Lourau, 1981) traite également, dans la foulée de Castoriadis, de la dynamique imaginaire de la société au prise avec les forces instituées qui dépendant des luttes sociales en action. C'est que, comme l'a montré Eugène Enriquez, l'imaginaire social n'est pas que création. Certes, originellement il est source d'instituant, mais petit à petit l'instituant se durcit, s'ankylose, s'établit, renforce les privilèges de quelques-uns et défend son ordre devenu institué.
Néanmoins soutient Lourau, il existe toujours, en toile de fond, ou d'une façon souterraine, ce qu'il appelle un « continuum onirique révolutionnaire » qui s'engendre dans l'imaginaire social créateur et produit sans cesse de l'instituant. Il écrit : « Il ne faudrait pas confondre le résultat de la lutte entre l'instituant et l'institué, résultat presque toujours (à moyen ou long terme) favorable à l'institué, avec le contenu de la lutte elle-même, et ce qu'elle change durant la période courte ou très courte où les enjeux sociaux sont les plus élevés...Tout se passe comme si les rêves du sommeil et tout le reste de l'imaginaire étaient considérés comme de simples déchirures dans le tissu de la vie consciente, comme si cette dernière confisquait toute la catégorie de la continuité, alors qu'on peut aussi postuler qu'il existe un continuum onirique, que la continuité ou plutôt les discontinuités de l'activité éveillée parviennent à peine à repousser à l'arrière-plan pendant la journée. Le postulat d'un continuum onirique n'est pas plus délirant que le postulat d'un continuum du mouvement social - révolutionnaire pendant de brèves périodes - qui dérange les formes établies, les dissout lentement ou soudainement, en direction de formes de plus en plus fluides. » (Lourau, 1981, p.84)

4.3 Le Discours Interprétatif Dominant d'Alain Touraine

On peut facilement voir une correspondance entre Castoriadis, Lourau et le retour du sujet chez A. Touraine. Chez ce dernier le sujet devient l'essentiel de la compréhension des rapports sociaux contemporains et demande une relecture de l'histoire sociale. Jean-Claude Kaufmann, dans son étude sur la notion d'individu (2007) nous propose également un sujet qui n'est plus simplement la résultante des déterminismes sociaux qui le conditionnent ni l'atome qui préexiste aux interactions sociales complexes. Le sujet de Kaufmann se construit au cours d'un processus et de flux où il intériorise et extériorise des pensées, des affects, des comportements qui se condensent en habitus toujours en mouvement, contrairement à l'habitus de Bourdieu. Il rejoint ainsi ma conception de l'habitus dialectisé par le jeu de l'instituant et de l'institué que j'avais déjà proposé en 1977 (Barbier, 1977).
Le « sujet » tourainien est celui qui s'est arraché à tous les traditionalismes, les idéologies, les garants métasociaux quels qu'ils soient, et qui reconnaît enfin en soi-même l'émergence d'un appel vers une reconnaissance sans condition de ses droits d'humanité, de ses droits culturels liés à une raison critique sans défaillance. On peut soutenir que ce sujet est proche de celui qu'appelle de ses vœux Castoriadis dans son projet d'autonomie démocratique. Ce projet ne s'ouvre-t-il pas sur la nécessité de pouvoir remettre en question collectivement toute violence symbolique qui s'étaierait sur un carcan de droits dont on ne saurait discuter, c'est à dire de droits redevenus « naturels » et immuables. Le sujet tourainien est, par définition, cet être humain qui refuse cet enfermement et peut critiquer les systèmes d'aliénations au nom même de ce qu'il sent et vit comme faisant partie de lui-même, c'est à dire ce besoin légitime de droits fondamentaux de penser et d'agir, indépendamment des injonctions idéologiques du moment. Ce sujet active, en permanence, les mouvements sociaux et le sociologue d'aujourd'hui doit savoir reconnaître son espoir et son action sous les pesanteurs du DID, le discours interprétatif dominant (Touraine, 2007).
Le Discours Interprétatif Dominant fait la pluie et le beau temps aujourd'hui. Il s'est modulé en fonction des phases de l'histoire. Après la raison absolue et le progrès de la Science issus des Lumières, est venu le langage marxiste contestant un langage fonctionnel conformiste au capitalisme, puis un structuralisme dont les dérives ont conduit vers une « mort de l'homme » évanoui dans les structures, en sociologie, en linguistique et en psychanalyse. En fin de compte le DID se résume sans se questionner dans un déconstructivisme qui réduit tous les points de repères en cendres et conduit vers un sujet perdu en lui-même et dans le monde, un être sans appartenance qui vit de plus en plus « la fatigue d'être soi » (Ehrenberg, 1998). Quant à ceux qui dans ce processus n'ont pas la chance culturelle de prendre un peu de distance, que Dany-Robert Dufour nomme les « ego grégaires » soumis au « Divin marché » (Dufour, 2007), ils forment une masse inconsciente de son aliénation et violente dès que l'on touche à son objet de consommation uniformisé.
Le « vivre-ensemble » est au carrefour de ces imaginaires et penche d'un côté ou de l'autre en fonction des rapports de force et de sens qui traversent l'histoire. Il parcourt la praxéologie éducative de part en part, aujourd'hui traversée par un capitalisme de catastrophe.

5. L'impossible hybridation : Les effets pervers de l'arrachement

- **Le capitalisme de catastrophe dans les trois libérali**smes

L'éducation aujourd'hui évolue dans une histoire qui est celle d'un capitalisme mondialisé et dont l'imaginaire social détermine les institutions dominantes. Le capitalisme cherche depuis longtemps à quel ordre il appartient vraiment et s'il possède une morale (Comte-Sponville 2004), De tout temps, l'éducation a consisté à proposer une forme d'intelligibilité des situations humaines entre une direction de l'existence, un réseau de significations et d'interprétation et une expérientialité affective et sensorielle, l'ensemble faisant sens, c'est-à-dire constituant pour nous une certaine cohérence, un tenir-ensemble relativement satisfaisant.
L'hyper-rationalité de l'arrachement ouvre les vannes de la barbarie liée aux inégalités bien mise en acte par le capitalisme de catastrophe. Elle ne nous permet pas de comprendre le métissage généralisé des cultures et s'ouvre sur le seul règne de l'argent-roi mobilisant toutes les compétences rationnelles des personnes et des groupes. Comme le montre Bruno Latour : « Nous n'avons jamais été modernes » parce que nous avons sans cesse dériver loin des exigences complexes de notre modernité. Trois types d'interprétations ont constitué cette dérive. Par la nature, par le politique et par le discours. En gros, comme nous le propose Bruno Latour, par Jean-Pierre Changeux, Pierre Bourdieu et Jacques Derrida (Latour, 2006).
Il semble évident que le libéralisme économique en crise aujourd'hui correspond à une évolution historique qui a entraîné un mode d'organisation – que Georges Gurvitch nommait « le capitalisme organisé » d'une forme de libéralisme marchand et industriel vers un libéralisme absolu de type bancaire et financier.
On peut distinguer trois formes de libéralisme dans le processus d'hybridation dont nous sommes des éléments moteurs dans notre modernité.
Un libéralisme marchand et industriel qui donne une importance aux créateurs et aux organisateurs de biens et de service dans une société à un moment donné de son histoire.
Un libéralisme bancaire et financier qui apporte les investissements nécessaires aux entreprises et accorde une rente aux actionnaires en fonction d'une exigence de rentabilité à court et à moyen termes.
Un libéralisme plus actuel et encore peu reconnu de responsabilité sociale et écologique qui prend appui sur le monde des travailleurs et des diffuseurs de biens et services dans l'entreprise et de la citoyenneté de celle-ci dans la société. Ce libéralisme parle de valeurs propres à l'entreprise citoyenne, solidaire et apprenante (Thierry Wellhorf, 2008, Jacques Prades et Bernadette Costa-Prades 2005, Jeanne Mallet 1994).
Le capitalisme de catastrophe mondialisé est cette forme de libéralisme qui s'appuie avant tout sur le libéralisme bancaire et financier au détriment des deux autres[4].

---

[4] Le philosophe André Gorz notait en 2008 que l'accumulation productive du capital productif ne cesse de régresser. Aux États Unis, les 500 firmes de l'indice Standard & Poor's disposent de 631 milliards de réserves liquides ; la moitié des bénéfices des entreprises américaines provient d'opérations sur les marchés financiers. Le S&P 500 (SPX) est un indice boursier basé sur 500 grandes sociétés cotées sur les bourses américaines. L'indice est possédé et géré par Standard & Poor's, l'une des trois principales sociétés de notation financière. En France, l'investissement productive des entreprises du CAC 40 n'augmente pas même quand leurs bénéfices explosent (in « le travail dans la sortie du capitalisme », écoRêv', janvier 2008)

Il est vrai que notre temps marque la fin d'un esprit messianique issu des Lumières qui profilait un avenir radieux sous l'égide de la raison pour l'ensemble de l'humanité.
C'est la clôture des grandes espérances et la chute des idéaux. À l'évanouissement progressif des religions du Livre dans les pays riches succède celui de la croyance dans la pureté objective de la science. Même les droits de l'homme se détériorent en imposition des droits de l'hommisme dans une visée impérialisme et un manque de lucidité politique évident.
L'entreprise, moteur du système économique libéral, après avoir été longtemps plus ou moins sous l'influence de grandes familles d'industriels, prend un tour nouveau. La véritable direction échappe de plus en plus aux acteurs traditionnels, aux actionnaires petits et moyens, pour se concentrer dans des groupes financiers déterritorialisés dont la finalité est de moins en moins la production de biens et service mais de plus en plus la rentabilité à court terme.
Ce capitalisme de catastrophe aboutit à un règne de l'inégalité sociale de plus en plus évident et destructeur des formes de socialités.
Entre 2000 et 2007, les économies des pays dits « les plus avancés » (zone euro, Japon, Etats-Unis, Royaume-Uni et Canada) ont tourné à sens unique : la part des salaires dans le revenu national y est passée de 56 % à 53,5 % tandis que la part des profits des entreprises bondissait de 10 % à 16 %[5].
Selon l'OCDE « autour de l'année 2000, les inégalités ont été les moins prononcées dans certains pays nordiques, elles ont été moyennes en France, Belgique et Allemagne, et par contre plus prononcées au Mexique et en Turquie, puis en Pologne et États-Unis. »[6].
Les inégalités de revenus augmentent légèrement au sein des pays développés depuis les années 1980 : « En France, les inégalités sont restées relativement stables. Depuis le milieu des années 1980 on a observé, en France et moyenne dans l'OCDE, un léger glissement de la part des revenus, des revenus moyens vers les plus riches, des jeunes vers les plus âgés (notamment chez les seniors de 51 à 65 ans), et l'effet de l'intervention de l'État par les prestations sociales et l'impôt qui freine véritablement les inégalités. » (OCDE, 2005)
Le capitalisme de catastrophe compense la montée des inégalités sociales par l'artifice spectaculaire de ce que Myriam Revault d'Allonnes nomme « l'homme compassionnel » si bien mis en lumière par nos politiques au plus haut niveau de l'État, qui joue avec la pitié mediatisée et ignore l'homme véritablement compatissant (Revault d'Allonnes, 2008)
Ce capitalisme développe son lot d'institutions qui encadrent la vie économique sociale et culturelle de nos sociétés. Évidemment l'éducation est concernée directement par les effets pervers institués de ce mode d'être économique. La fixation toujours plus grande sur la rentabilité immédiate à tous les niveaux, conduit à une pseudo rationalité des choix budgétaires au sein des organisations à dominante éducative et culturelle qui instrumentalise les politiques éducatives nationales sous couvert de meilleur management. Ainsi les politiques éducatives issues du congrès de Lisbonne vont dans ce sens (Derouet, Normand, 2007). Elles

---

[5] Selon le Financial Times, Londres, 9 juin 2008.

[6] Income Distribution and Poverty in OECD Countries in the Second Half of the 1990s [archive], working paper, et résumé de L'évolution des inégalités de revenus en France et dans les pays de l'OCDE [archive]. source: OCDE, 2005.

imposent sournoisement un impératif des compétences généralisées à toute la communauté européenne, qui masque quasi totalement l'imaginaire sous-jacent de la logique économique, sociale et politique cautionnée plus par le règne des experts que par celui des scientifiques.
Le Référentiel Européen des Compétences Clé (RCC), voté et publié en décembre 2006 est un des outils de référence qui doit impulser les réformes dans le domaine de l'éducation et de la formation dans l'ensemble des Communautés Européennes. Il repose largement sur un imaginaire sous l'emprise de ce capitalisme de catastrophe, malgré quelques ouvertures intéressantes (Krichewsky, 2008) .

6. Le commencement d'un monde

Le capitalisme de catastrophe recèle des dangers évidents de désespérance, pourtant notre monde se développe dans un entre-deux, entre les pesanteurs du passé et les promesses souvent illusoires de l'avenir, qui est peut-être le commencement d'un monde comme le nomme Jean-Claude Guillebaud (Guillebaud, 2008).
Ce commencement d'un monde implique une réforme profonde de la pensée comme le préconise Edgar Morin dans toute son œuvre (Morin, 1997) en particulier en éducation (Morin, 2000, Morin, Ciurana, Motta 2003). Il ne va pas sans lourdeurs et résistances des tenants du discours interprétatif dominant, même les plus à gauche apparemment. Il oppose les créatifs aux conformistes dans les institutions.
Deux exemples typiques peuvent être illustratifs de ces résistances : sur le plan global, la question écologique, en particulier de l'avenir de l'eau qui demande un regard multiréférentiel (Ardoino, 1977), transversal (Barbier, 1997), transdisciplinaire (Nicolescu, 1996) et une approche de la complexité. Sur le plan local, l'introduction de l'enseignement en ligne dans une université qui bouleverse les conceptions traditionnelles de l'enseignement.

6.1. L'avenir de l'eau dans notre monde

L'écologie n'est guère enseignée en Sciences de l'éducation. C'est pourtant la discipline essentielle à notre époque. Mais là aussi le Discours Interprétatif Dominant joue un rôle complètement paralysant sous des apparences démocratiques.
J'ai pu m'en rendre compte dans mon université et mon département où, en tant que directeur de la formation, j'avais à la fin des années quatre-vingt, créé un module d'enseignement en « écoformation » (Barbier, Pineau, 2001). Pendant longtemps il a perduré avec des enseignants remarquables par leur critique et leur innovation. Même par la suite, avec mon successeur, l'enseignement a été conservé. Mais dès que j'ai pris ma retraite, le nouveau et jeune maître de conférence directeur de la formation de licence en sciences de l'éducation, consciencieux et travailleur mais engoncé dans des a priori idéologiques marqués par l'institué de gauche, s'est arrangé pour faire disparaître cet enseignement.
C'est, me semble-t-il, une manque de clairvoyance totale sur la réalité de notre monde et sur la nécessaire réflexion sur l'équilibre de la vie dans son ensemble. N'est-ce pas le rôle de l'éducation que de tenter de faire prendre conscience de ce type d'enjeu ?
Erik Orsenna, dans un livre récent, fait véritablement œuvre d'éducateur en examinant toutes les facettes de la gestion, très complexe, de l'eau dans différentes

parties du monde. Il montre que la partie se joue différemment en fonction de différents facteurs en interaction : espace géographique, enjeux politiques, aspects techniques, conflits ethniques, stratégies mondiales géopolitiques, désir de pouvoir narcissique ou de reconnaissance sociale, aliénation économique des plus pauvres, imprévisibilité et désastres climatiques etc.
Ce qu'en en retire : la nécessité de passer par une autre façon de penser et de donner du sens pour s'en sortir et commencer à sortir des ornières qui nous conduisent à la ruine. Ici le raisonnement en termes classiques droite-gauche suit une logique trop connue qui n'aboutit qu'à la sclérose de l'inventivité. Il faut passer à autre chose car nous n'avons plus le temps pour nous quereller sur le bien-fondé de l'action.

6.2 Politique éducative et innovation pédagogique : un exemple dans une université parisienne, la lutte des clans.

Le deuxième exemple est pris directement dans une réalisation d'une innovation pédagogique dans une grande université française. Il concerne la question de l'introduction de l'enseignement universitaire en ligne et l'effet analyseur qu'il a produit dans l'institution universitaire (Jacquinot-Delaunay et Ficher, 2008). Dans cette expérience nous pouvons distinguer deux groupes d'enseignants et de chercheurs. : les créatifs relationnels du labo A et les enseignants plus académiques du labo B.

- Créatifs relationnels (labo A) et Discours Interprétatif Dominant des enseignants académiques (labo B)

Le labo A est composé de chercheurs plus homogènes malgré leur différences. Le labo B est un regroupement imposé par le ministère de chercheurs qui sont parfois sur des lignes épistémologiques et idéologiques opposées mais qui s'accordent, en grande partie, sur une style de pédagogie magistrale.
Le clivage des deux labo résulte d'une longue histoire institutionnelle dans laquelle les personnalités anciennes et plus récentes ont joué un rôle très important et souvent très conflictuel. Disons que les enseignants du labo A développent une pédagogie plus relationnelle et impliquée, souvent à dimension clinique et existentielle. Ceux du labo B sont très réservés sur la question de l'implication et cheminent plus vers des réflexions globalisantes et structurelles sur l'éducation.
Les partisans du labo B ont su prendre des places de pouvoir dans les instances et les lieux de domination universitaire. Ceux du labo A sont restés beaucoup plus sur la réserve à cet égard, parfois dans leur petit monde de connivence. Ce sont les chercheurs du labo A qui vont innover en créant l'enseignement en ligne dans le département, au départ au grand dam des enseignants chercheurs de l'autre labo. Malgré les résistances, les enseignants du labo A réussissent à monter une licence complète en ligne, après plusieurs années d'expériences partielles qui ont donné de bons résultats.

- Lecture institutionnelle des blocages (externes et internes)

L'effet analyseur va jouer dans la mesure où les étudiants vont être attirés par la pédagogie d'implication et quasi militante proposée dans la licence en ligne. Rapidement on assiste à un double mouvement de la population étudiante. En

présentiel, il y a de plus en plus de défaillance. Les étudiants sont plus jeunes, moins cultivés par les réalités de la vie, et peu à peu de moins en moins nombreux. En ligne, c'est l'inverse et les demandes d'inscription en ligne se font de plus en plus nombreuses à tel point qu'un numérus clausus devient nécessaire.
La polémique bat alors son plein entre les deux laboratoires. Le labo B accuse les enseignants en ligne de « piquer » les étudiants en présentiel, malgré les preuves contraires apportés par les faits.
Le labo A accuse les partisans du labo B d'engendrer toutes sortes d'obstacles pour paralyser les possibilités de gestion et d'expansion de l'enseignement en ligne.
Derrière toutes ses paralysies, on discerne de vieilles querelles et des non-dits qui n'ont jamais être réglées réellement.

- La force de l'innovation pertinente : réussite pédagogique et désir de savoir

Malgré tout, l'enseignement en ligne gagne du terrain et séduit de plus en plus de monde d'autant que la réussite scolaire est évidente. Le plaisir d'enseigner s'affirme de mieux en mieux et peu à peu, des enseignants du labo B viennent se joindre à ceux du labo A pour poursuivre et développer l'expérience. Un livre est écrit collectivement sur cette innovation et publié dans une bonne collection universitaire. L'enseignement en ligne devient un incontournable de l'enseignement en Sciences de l'éducation dans cette université et comprend à peu près le même nombre d'étudiants qu'en présentiel, avec une nette tendance à s'amplifier si le numerus clausus n'est pas maintenu.
Les enseignants du labo B, au départ prudents, voire réticents, à participer à ce type d'enseignement en ligne, découvrent une autre réalité pédagogique et, pour certains, se passionnent pour l'expérience. L'avenir nous dira si en fin de compte, les représentations des uns et des autres ont changé dans l'institution.
Que penser de cet effet analyseur ? De nouveau il nous semble que cette innovation nous oblige à changer de point de vue, à revoir nos certitudes pédagogiques et nos manières de transmettre le savoir à des étudiants différents, plus âgés, plus actifs, plus réfléchis (Kim, Verrier, 2008). Elle nous conduit à penser autrement et à inventer des dispositifs pédagogiques pertinents mais que nous ne trouvons pas dans nos habitus professionnels.
Sous cet angle elle nous ouvre à d'autres formes d'intelligibilité, de relations humaines, de comportements. Elle nous impose de gérer notre projet en termes de recherche-action : pas de recherche sans action mais pas d'action sans réflexion et systématisation de l'action. Elle montre, en fin de compte, que rien n'est joué d'avance et que nous pouvons inventer ensemble un autre ordre que celui très institué et trop souvent mortifère que la pensée conformiste nous impose.

7. Conclusion

Malgré toutes les résistances, le commencement d'un monde, à l'échelle globale, comme à l'échelle locale, donne des signes créateurs très concrets qui manifestent « un Principe espérance » (E. Bloch, 1976) et des utopies concrètes dont l'économie solidaire (Prades et Costa-Prades,2006) et la pédagogie active témoignent au jour le jour, comme l'œuvre de Philippe Meirieu l'affirme vigoureusement, malgré les coups bas dont il a été souvent frappé (Zambrano Leal, 2008)
Plus encore la réforme de la pensée nécessaire à la compréhension de l'histoire de

notre monde implique une ouverture à la fois à la reconnaissance d'un sujet réinventé doté d'un projet d'autonomie — c'est à dire d'un procès d'arrachement renouvelé — mais également de la fin d'un sujet omnipotent et son insertion au sein d'une dynamique énergétique physique et sociale qui le dépasse largement, c'est-à-dire d'un « réenchantement du monde » (Maffesoli, 2006) correspondant à un nouveau sens de l'enracinement. Certes, dans le monde académique en Sciences de l'éducation, nous en sommes encore loin, comme le montre le contenu d'une récente publication consacrée à un dictionnaire centré sur cette thématique (Van Zanten, 2008).

Nous ne serions pas loin, à ce moment d'une redécouverte d'un sens de l'être au monde digne d'une écologie humaine (université Paris 8, 2008) débarrassé des vieilles idoles et ouvert, peut-être, à une « spiritualité laïque » (Comte-Sponville, 2006). La surprise nous attend peut-être à l'apparition d'une autre réalité que la théorie « émergentiste » de certains scientifiques nous propose aujourd'hui, dans une théorie des différents niveaux discontinus de réalité et du tiers caché, en réinterprétant et unissant aussi bien Pauli, Lupasco et Jung (Nicolescu, 2009)

BIBLIOGRAPHIE

ARDOINO J., (1977), *Education et politique*, Paris, Gauthier-Villars

BARBIER R., (1977), *La recherche-action dans l'institution éducative*, Paris, Gauthier-Villars

BARBIER R., (1997), *L'approche transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos

BARBIER R., PINEAU G., (2001), *Les eaux écoformatrices*, Paris, L'Harmattan

BLOCH E., (1976, 1982, 1991), *Le principe espérance,* 3 vol., Paris, Gallimard

CASTORIADIS C., (1975), *L'institution imaginaire de la société,* Paris, Seuil

COMTE-SPONVILLE A.,(2004), *Le Capitalismes est-il moral ?*, Albin Michel - Collection : Essais

COMTE-SPONVILLE A. (2006), *L'esprit de l'athéisme. Introduction à une spiritualité sans dieu*, Albin Michel

DAVID G., (2000), Cornelius Castoriadis. *Le projet d'autonomie*, Paris, Editions Michalon

DEROUET JL, NORMAND R., (2007), *L'Europe de l'éducation : entre management et politique,* École supérieure de l'éducation nationale, ed.INRP,

DUFOUR D-R., (2007), *Le divin marché*, Paris, Denoêl

EHRENBERG A., (1998), *La fatigue d'être soi,* Paris, Odile Jacob

GUILLEBAUD J-C.,(2008), *Le commencement d'un monde*, Paris, Seuil

JACQUINOT-DELAUNAY G., FICHER E., (2008), *l'Université et les TIC. Chronique d'une innovation annoncée*, Belgique, De Boeck université

JANNE H., (1968), *Le système social. Essai de théorie générale,* Belgique, Editions de l'Institut de Sociologie de l'Université Libre de Bruxelles

KAUFMANN J-C., (2007), Ego. *Pour une sociologie de l'individu*, Paris, Pluriel, Hachette littérature

KIM S-M, VERRIER C.,(s/dir), (2008), *Le plaisir d'apprendre en ligne à l'université, Implication et pédagogie*, Bruxelles, De Boeck Université,

KRICHEWSKY M., (2008), Les compétences clé de l'Union Européenne, un outil de référence pour réformer nos systèmes éducatifs et de formation : réflexions critiques . *Questions vives*, décembre, n°10, reproduit sur le site http://m.krichewsky.free.fr

LATOUR B., (2006 (1991)), *Nous n'avons jamais été modernes. Essai d'anthropologie symétrique,* Paris, La Découverte/poche
LEGROS R., (2006), *L'Idée d'humanité,* Paris, Grasset, biblio-essais
LOURAU R., (1970), *L'analyse institutionnelle,* Paris, Les éditions de minuit
LOURAU R., (1981), *L'état-inconscient,* Paris, Les éditions de minuit,
MAFFESOLI M., (2004), *Le rythme de la vie. Variations sur les sensibilités postmodernes,* Paris, La Table Ronde, cf article en ligne http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/spip.php?article335, page vue le 17-02-2009
MAFFESOLI M., (2006), *Le réenchantement du monde*, Paris, La Table Ronde
MORIN E,./CIURANA É.-R., MOTTA R.D. (2003), *Eduquer pour l'ère planétaire : La pensée complexe comme Méthode d'apprentissage dans l'erreur et l'incertitude humaines.* Paris : Éd. Balland
MORIN E , (2000), *Les Sept Savoirs nécessaires à l'éducation du futur,* Paris, Seuil
MORIN E. (1999), *Introduction à une politique de l'homme,* nouvelle édition, Le Seuil Points,
MORIN E., (1997), Communication au Congrès International "Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université " (Locarno, Suisse, 30 avril - 2 mai 1997) ; texte publié dans Motivation, N° 24, 1997 et reproduit dans le bulletin du CIRET sous le titre « *Réforme de pensée, transdisciplinarité, réforme de l'Université »* http://nicol.club.fr/ciret/bulletin/b12/b12c1.htm
NICOLESCU B., (1996), *La transdisciplinarité. Manifeste*, Paris, editions Le Rocher
NICOLESCU B., (2009), « Niveaux de Réalité et non-réductionnisme -
Jung, Pauli, Lupasco face au problème psychophysique », in 8e Colloque de Bruxelles, Conférence au colloque "Freud, Jung, Lacan: où en est la psychanalyse aujourd'hui; relectures et avancées", Château de la Hulpe, Bruxelles, 16-19 septembre 2008, Éloge du savoir, France-Culture, Radio-France, 27 février (actes à paraître)
http://www.radiofrance.fr/play_aod.php?BR=6508&BD=27022009
ORSENNA E., (2008), *L'avenir de l'eau. Petit précis de mondialisation II*, Paris, Fayard
PERROUX F., (1963), introduction à *Oeuvres, Economie I* (ed établie par Max. Rubel) de Karl Marx, Bibliothèque de la Pléiade
PRADES J., COSTA-PRADES B., (2006), *L'économie solidaire, prendre sa vie en main*, Paris, Les essentiels Milan
REVARDEL J-L, (2003), *L'univers affectif, Haptonomie et pensée moderne,* Paris, PUF
REVAULT D'ALLONNES M., (2008), *L'homme compassionnel,* Paris, Seuil
TOURAINE A., (2007), *Penser autremen*t, Paris, Fayard
UNIVERSITE Paris 8, (2008), Journée d'études sur éducation et écologie : quelles limites pour la croissance, conférences audio en ligne éditées par LES VERTS http://lesverts.fr/article.php3?id_article=4004
VAN ZANTEN A.(s/dir). (2008), *Dictionnaire de l'éducation,* Paris, PUF, Quadrige, voir mon étude critique : « dictionnaire de l'éducation ou de l'école ? » in l*e Journal des chercheurs,* http://www.barbier-rd.nom.fr/journal/spip.php?article1090, page vue le 3 mars 2009
WELLHOFF TH., (2009), *Les valeurs Donner du sens - Guider la communication - Construire la réputation*, Paris, Editions d'organisation, Eyrolles
ZAMBRANO LEAL A., (2008), *La pédagogie chez Philippe Meirieu, trois moments de sa pensée*, thèse de doctorat en Sciences de l'éducation, Université Paris 8, Dir

Rémi Hess. Cf http://barbier-rd.nom.fr/journal/spip.php?article1099, page vue le 14-02-2009

Penser « autrement » la recherche en éducation et l'innovation pédagogique dans les institutions contemporaines