

Colloque international
"Le travail social par l'éducation"

MARSEILLE Novembre 2003

PROPOS ACTUELS SUR L'EDUCATION

NOTES de LECTURE

Les deux tomes de l'ouvrage de Jacques Ardoino "PROPOS ACTUELS sur L'EDUCATION" ont posé de façon nouvelle la question de la formation et de l'éducation à l'époque de leur parution et de leurs nombreuses rééditions.

Dans la préface à la première édition, L.Cros, directeur de l'administration générale au ministère de l'éducation nationale, écrivait :

" C'est constater que la science de la motivation et du comportement social est en train de naître."

De son côté, R.Davril, directeur général de l'enseignement supérieur, indiquait dans la préface à la seconde édition :

"Quelle que soit la forme que vont prendre nos études dans les structures nouvelles qu'on leur prépare, rien d'efficace ne sera fait si on ne pense pas à la formation humaine et morale de l'individu qui est la véritable éducation ; si on ne pense pas à cette mutation accélérée et continue de la vie contemporaine qui exige des hommes de se "transformer sans cesse pour être toujours adaptés" (Gaston Berger)".

Les "PROPOS ACTUELS sur L'EDUCATION" de Jacques Ardoino, publiés dès 1963 demeurent d'une brûlante actualité. Ses conceptions novatrices, ses problématisations ouvertes et multiréférencées n'en finissent pas de combattre les "allants de soi", les pré-jugés de toutes sortes. Jacques Ardoino ne laisse personne indemne de sa propre implication, de ses représentations, et rend incontournable l'incessant questionnement sur les mots et sur le réel.

Quarante années se sont écoulées depuis la première parution de l'ouvrage. Durant cette période des bouleversements considérables se sont produits. De Mai 68 à la crise économique, en passant par l'effondrement du "bloc de l'Est", les guerres (Vietnam, Liban, Irak, Palestine et le terrorisme international), l'humanité n'en finit pas de se chercher, de se porter tort et de poursuivre ses tatonnements et errances.

La perspective éducative est toujours cette lutte contre la catastrophe (cf page 24). La question de l'éducation, entendue comme la formation de l'Homme dans la visée de Jacques Ardoino est totalement une question d'aujourd'hui.

Pour la sixième édition, il procédait à un avertissement :

" Le lien entre les deux ouvrages est certain mais demande à être précisé. Tout d'abord il ne s'agit pas d'un travail scientifique, selon l'acception rigoureuse et étroite le plus généralement attaché à cette expression, et c'est pourtant une recherche parce que tentative d'analyse de certains aspects de la relation éducative. L'unité doit surtout être cherchée dans la démarche

*problématique, critique, d'un clinicien qui ne veut pas renoncer à s'interroger sur les fondements de sa pratique. Il faut donc y voir un effort de théorisation pour relier entre eux les principaux processus appréhendés dans la pratique clinique par une approche compréhensive, et les notions ou les concepts qui pourraient les représenter dans une visée d'intellection (Sartre). Dans cette phénoménologie en acte, l'interrogation de l'éducateur sur ses propres attentes, comme sur la demande de ceux pour et avec qui il est censé oeuvrer, le ramène inexorablement à l'ambiguïté de sa propre attitude et aux pièges qu'il commence à entrevoir lorsqu'il veut bien quitter le confort de ses certitudes. Cette problématique a deux versants jalousement délimités et défendus par l'étroitesse des horizons disciplinaires ; les comportements (entendus ici au sens large) de l'individu et les comportements sociaux. En deçà, comme au-delà, des conflits personnels, des engluements relationnels, de la dynamique des groupes restreints, plus familiers aux éducateurs quotidiennement confrontés au "face à face", le jeu pesant des structures sociales introduit à une autre forme de complexité comme à de nouvelles espérances."*¹

Cette perspective de traiter à la fois des comportements sociaux et individuels peut se problématiser différemment en 2003 qu'en 1963. En effet, depuis les années 90, les sociologues ont commencé à poser l'hypothèse de transformations contextuelles de grande ampleur amenant à reconsidérer les processus de socialisation.

Plusieurs éléments sont à la base de ces changements :

Tout d'abord les transformations du travail, l'introduction de l'informatique et de la commande numérique dans tous les secteurs de l'emploi a modifié les qualifications nécessaires et a fait disparaître des pans entiers de postes peu qualifiés et d'autre part, l'enrichissement de notre société qui a étalé au grand jour les écarts sociaux et financiers, et justifié qu'ils aillent en s'accroissant.

La montée des dispositifs d'assistance, RMI, CMU.....assurant la quasi survie d'un nombre important de personnes montre crument le délitement des liens sociaux.

Tout cela aboutit à la situation bien décrite par Robert Castel² que le travail n'assure plus son rôle de "grand intégrateur" à partir duquel on pouvait construire son projet de vie. Certes, le chômage de masse décroît et les "petits boulots" se développent. Ceci ne doit pas masquer la montée, en parallèle, de la vulnérabilité et de la précarité.

¹ Jacques ARDOINO "Propos actuels sur l'éducation" éd. Gauthier-Villars 1977 Avertissement page IX

² "Les métamorphoses de la question sociale" Robert CASTEL éd. FAYARD 1995

La socialisation est devenue un processus beaucoup plus complexe et les personnes qui sont aux prises avec des défaillances de la famille ou de leurs milieux de vie se trouvent dans des situations rendues plus difficiles pour accéder à une place sociale intéressante.

La société se fait à l'idée (et à la pratique) de populations "inutiles" socio-économiquement parlant, de "surnuméraires" disent certains sociologues. Nous nous habituons à la précarité, l'augmentation des populations "vivant de peu" ne soulève pas de révoltes sociales très importantes.

La complexité croissante des processus de socialisation atteint d'abord les plus vulnérables, et comme on s'aperçoit que le niveau scolaire n'est pas seul en cause puisqu'il convient aussi dans le monde actuel de pouvoir se situer dans un univers de communication, la question de l'éducation (re)devient centrale.

Forts de cet avertissement et de cette contextualisation, nous pouvons aborder maintenant les thématiques principales des deux tomes de "PROPOS ACTUELS sur L'EDUCATION".

TOME 1 : Contribution à l'éducation des adultes.

Rendement, productivité, ajustement et adaptation. Place de la formation.

Dans les premières pages du premier tome, Jacques Ardoino discute la nature et le rôle de la formation dans l'entreprise. S'agit-il d'une opération manipulatoire, instrumentalisante, du patronat et des formateurs, ou bien d'une tentative de promotion de l'homme dans son activité de travail ?

Après avoir posé les termes du débat, il en récuse le caractère d'opposition binaire et recherche une autre problématisation.

Suivons le cheminement de sa pensée à ce sujet :

"L'histoire économique et sociale contemporaine nous semble bien mettre en évidence que les actions de formation et de perfectionnement aux relations humaines, dans les entreprises et autres organisations (administrations, syndicales, éducatives) tendent à s'étendre et à se multiplier."³

³ Tome 1 page 1 .

Pour éviter d'inutiles répétitions, nous ne ferons que renvoyer dans les notes de bas de page le lecteur au tome et à la page de l'ouvrage "Propos actuels sur l'éducation" 6^{ème} édition.

*" On est tenté d'autre part, de regretter avec Simey que la formation ne soit demeurée, dans nombre de cas, qu'une pratique magique et irrationnelle, et se laisse fréquemment réduire à des expédients, des tours de passe-passe, des procédés de charlatan à travers lesquels les dirigeants n'ont souvent qu'un but : masquer les réalités désagréables, se créer une réputation d'intelligence et de dynamisme, trouver des excuses à leur ignorance. On peut encore, comme nous le faisons nous mêmes il y a quelques mois, déplorer que les actions de formation soient le plus souvent incoordonnées, irrationnelles, improvisées et qu'on se contente de "secouer la montre" pour voir si elle marchera mieux après, sans très bien savoir théoriquement et fondamentalement ce qu'on voudrait faire et ce que l'on fait."*⁴

*"Mais il est également possible et profitable de s'interroger sur la signification profonde d'un tel phénomène (la formation). Artefact, engouement, illusion ou stratégie, la formation et le perfectionnement sont devenus, au cours de ces dernières années, un fait social, une donnée.....En d'autres termes, il s'agit de se demander de quels besoins ce symptôme est l'expression.....Nous nous interrogerons donc, en premier lieu, sur ce qui nous paraît fonder le comportement actuel des entreprises et des administrations pratiquant, avec des styles divers, une politique d'investissements intellectuels et parfois, d'éducation de leur personnel."*⁵

Un peu plus loin, Jacques Ardoino propose une réponse à cette question :

"Quand on s'interroge sur le pourquoi d'une politique d'investissements intellectuels aujourd'hui pratiquée par quelques unes des entreprises les plus représentatives d'une forme évoluée du capitalisme vers laquelle certains de nos contemporains donnent l'impression de tendre, la réponse la plus généralement donnée est qu'il s'agit en définitive d'un effort pour accroître la productivité.

Mais cette explication trop sommaire mérite une analyse plus scrupuleuse et de nombreux commentaires. Il est bien évident que la majeure partie des entreprises et des organisations font de la formation et du perfectionnement pour permettre à leurs cadres et à leurs spécialistes de mieux s'ajuster à leurs fonctions, d'être en définitive plus efficaces, plus productifs. En ce sens, la formation, aussi bien que le perfectionnement pourraient être conçus, dans une perspective encore assez statique, comme des moyens de faciliter l'installation de l'intéressé à son poste de travail. Ils se situeraient aux confins de la technopsychologie ou de la sociotechnique. Nous sommes en présence d'un modèle mécaniste.....Alors que la motivation apparaît plus clairement comme un

⁴ T1 p1

*facteur de l'action et, par conséquent, de l'efficacité.....Le rendement, est la notion clé du machinisme industriel et l'homme est plus ou moins identifié à la machine dans un tel univers. Aujourd'hui, ce n'est plus aussi vrai, sans cesser pourtant de l'avoir été. De nouvelles révolutions industrielles ont eu lieu. L'entreprise, sans cesser de croître, est entrée dans une phase de maturité. Elle n'est plus au stade du gigantisme. L'optimum prend le pas sur le maximum.....La notion de productivité remplace celle de rendement. Du fait de cette mutation, de nouveaux facteurs s'imposent. A partir du moment où certains seuils économiques ont été atteints ou franchis, les problèmes humains qui, bien sûr, existaient déjà, potentiellement, mais sommeillaient encore, hibernaient en quelque sorte, du fait de contraintes économiques impérieuses, s'affirment désormais inexorablement. Il faut maintenant, bon gré mal gré, les prendre en considération et les traiter."*⁶

Jacques Ardoino pose déjà, le caractère double d'une perspective de formation, adapter les personnes à leur poste, mais aussi les rendre elles-mêmes capables de leur propre adaptation. On retrouve à l'heure actuelle des préoccupations semblables chez un auteur comme Guy Jobert qui discute en les différenciant les notions de compétence et de qualification :

*"Les notions de compétence et de qualification renvoient toutes deux aux usages sociaux du savoir, ici, dans le domaine du travail et de l'emploi. La qualification renvoie plutôt aux savoirs scolaires et au travail prescrit alors que la compétence se définit plutôt par rapport à l'action concrète, à ce qui est exigé de l'opérateur pour qu'une performance soit atteinte dans une situation réelle. Les disciplines qui étudient le travail, en particulier l'ergonomie, la psychologie et la psychodynamique du travail, ont profondément modifié notre vision de la présence humaine dans le travail. Elles ont permis aux formateurs de renouveler leur définition du travail, et par conséquent de leurs pratiques. En mettant en évidence le fait qu'il ne suffit pas d'appliquer en l'état les consignes pour obtenir un résultat en situation réelle de travail, les ergonomes invitent les formateurs à s'intéresser à l'activité des travailleurs, à leurs efforts pour respecter les règles, pour les adapter, les compléter, en créer d'autres, inventer pour faire face à la variabilité des situations rencontrées."*⁷

Constatons tout de même que la perspective éducative développée tout au long des "Propos actuels" ne propose pas autre chose que cette considération de l'Homme au coeur du procès de travail et de formation.

⁵ T1 p1

⁶ T1 p4

⁷ "De la qualification à la compétence" Article de Guy JOBERT in "Sciences humaines" hors série No 40 Mai-Juin 2003

Tout en reliant ces propos au contexte de l'époque (nous sommes ici avant Mai 68 et bien avant les métamorphoses du travail et du salariat – Castel - consécutives à la mutation technologique de l'informatique), nous ne pouvons que relever l'importance déjà pointée de changer une vision du monde qui serait trop mécaniste et manipulatrice devant la complication de la machine sociale.

" L'homo aeconomicus fait place à l'homo psychologicus ou socio-psychologicus. Les hommes agiront désormais à travers de telles représentations, selon des ressorts plus subtils. Les techniques de ventes et les études de marchés ou de publicité comme celles de propagande et d'action psychologique illustrent bien cette "Weltanschauung". le "viol des foules", la persuasion clandestine, la stratégie du désir conduisant au meilleur des mondes constituent autant de titres excellents pour figurer dans une bibliographie introductive à un tel univers.

*Au fond, le schéma taylorien demeure, mais on passe sans changer de registre fondamental, organisationnel, du modèle mécaniste classique au modèle cybernétique plus moderne.....Les formations seront une pure transposition des modes traditionnellement éprouvés d'enseignement et d'apprentissage. Les cadres y apprendront, théoriquement et pratiquement, la psychologie qui leur fait défaut et dont ils ont besoin. Déplorant les lacunes de la formation universitaire et scolaire qui leur coûte si cher, les entreprises essayeront de réparer le mal initial en organisant des cours, des conférences (savoir), éventuellement des séances pratiques (savoir-faire) essentiellement orientés vers des actions de rattrapage. Cette tradition, au sens juridique du terme, d'un savoir ou d'un savoir-faire est, en même temps, la conséquence du savoir d'une tradition. On reste dans une perspective statique. L'homme est au fond, supposé immuable à l'intérieur de ses limites d'évolution et inférieur à celui qui le forme, ou à ceux qui vont le former. C'est toujours l'homme d'un espace/temps platonicien où la vérité git, au delà des apparences, érigée en archétypes éternels."*⁸

Ce modèle de relations statiques, amène Jacques Ardoino à parler du "Chef", car, en effet, le caractère binaire des relations évoquées plus haut, A \longrightarrow B, ouvre sur un déterminisme linéaire,

*" Celui du maitre et du chef et, plus généralement, de toute figure d'autorité ou de toute cause, avec l'imago paternelle"*⁹.

" Cela veut peut-être dire qu'à travers les représentations que nous avons des chefs, et en même temps de nous par rapport aux chefs ou par rapport à nos subordonnés, il y a

⁸ T1 p5

probablement le sentiment, avoué ou non, mais assez tenace, que le chef participe d'une autre essence, appartient à une autre condition que le subordonné."¹⁰

Or, cette mythologie du chef peut conduire à une mystification dans l'entreprise et à une aliénation des sujets qui y travaillent. Jacques Ardoino pointe à juste titre le décalage qui apparaît entre ce type de commandement et le réel des relations sociales qui se sont transformées.

"Car le paradoxe est encore là : le divorce apparaît chaque jour plus évident entre ce type de chef, toujours bien représenté, statistiquement, et les exigences de la vie moderne. Dans le contexte contemporain, où tout contribue, que cela nous plaise ou non, à les remettre en cause, cette mythologie et cette mystique du chef s'achèvent en mystification. Les relations sociales ont évolué, précisément dans le sens d'une socialisation. Les "constitutions" et les "déclarations des droits de l'homme" ont établi l'égalité essentielle des hommes entre eux.....La distance sociale entre les individus se fonde désormais sur d'autres critères (rôles, fonctions, spécialisations, compétences) que l'essence (l'ethnie, la caste, la classe sociale). La spécialisation de plus en plus poussée et l'accroissement des connaissances dans chaque compartiment du savoir, la place prépondérante prise par les "fonctionnels" auprès des hiérarchiques, viennent limiter nécessairement l'omniscience et, par voie de conséquence, l'omnipotence du chef tel qu'il se voudrait encore. Le gigantisme des organisations humaines et la complexité croissante des articulations et des communications, dont elles ont besoin pour survivre, conduisent inéluctablement à certaines décentralisations, délégations d'autorité, à la nécessité du travail en équipe, éventuellement à certaines décisions collégiales."¹¹

Si donc le modèle d'Autorité est lui aussi remis en question par la complexification des relations de travail et que les aspects psychologiques (les motivations) sont reconnus comme partie prenante voire essentielle pour expliciter les enjeux de la formation, alors nous pouvons comprendre que Jacques Ardoino écrive :

" Ainsi, le meilleur ajustement au poste de travail recherché précédemment n'était lui-même qu'une dimension partielle, spécifique et limitée d'une situation plus large et plus générale ; la recherche d'un meilleur ajustement à la situation de travail. Et, désormais, deux catégories de besoins à satisfaire coexistent : les impératifs économiques et techniques de la production et d'autre part les exigences de satisfaction économiques et psychologiques pouvant être

⁹ T1 p 10

¹⁰ T1 p11

¹¹ T1 p13

procurées par le travail.....Il convient de ne pas se contenter des lois de l'intérêt d'homo aeconomicus."¹²

*"Dans une telle représentation des rapports sociaux en général et plus spécialement du fonctionnement des groupes de travail et des entreprises, la formation et le perfectionnement humains joueront sans doute un rôle quelque peu différent et déjà plus ambitieux que ceux que nous définissions plus haut. Il ne s'agit plus seulement de mieux ajuster le travailleur à son poste de travail ou à sa situation professionnelle, mais encore d'obtenir un meilleur ajustement aux différents aspects, économiques et humains, de la réalité totale et complexe constituée par l'entreprise, envisagée désormais, dans son fonctionnement global, comme dépendant d'une dynamique interne."*¹³

Bien avant la transformation de la question sociale, se trouvent posés par ces propos, les bases d'une conception novatrice qui rendra possible la dialectisation de la compétence et de la qualification, pour reprendre les notions de Guy Jobert ou bien, dit autrement, l'implication des personnes et les prescriptions venant du social, de l'économie et du technique.

Jacques Ardoino introduit alors une autre donnée, qui est celle de la temporalité. On ne peut plus, selon lui, ignorer la dimension temporelle des pratiques sociales. Dès lors, l'ajustement dont il parlait ci-dessus doit être précisé :

" En premier lieu, il nous faut revenir sur la notion d'ajustement et nous interroger sur son contenu. Que peut signifier, au fond, de s'ajuster à quelque chose ? S'agit-il de s'ajuster à un modèle, à une norme absolue, à un archétype immuable dont nous serions plus ou moins éloignés et dont il faudrait se rapprocher le plus possible ?

La définition des fonctions et l'établissement du profil psychologique correspondant à un poste de travail donné et supposé stable en constitueraient un premier exemple par rapport à ce que nous venons de voir. Un autre exemple pourrait être cherché dans le respect et l'observation des normes du groupe auquel appartient un individu. Ce dernier commande comme il faut par rapport aux habitudes de commandement de cette entreprise. Il est dans la norme. Il a l'esprit d'équipe, etc..... Ou bien s'agit-il de s'ajuster de surcroît à une réalité, elle même mouvante, en devenir, autant à faire et en train de se faire, qu'elle n'est faite ? Dans le premier cas, l'ajustement est presque un ajustage. On cherche à établir une coïncidence aussi parfaite que possible avec le modèle dont il faut se rapprocher. Dans le second cas, l'ajustement proprement dit, par rapport à un moment To ou T1 est un moment discret, un segment, d'une action plus complexe, continue : L'action de s'ajuster.

¹² T1 p22

La réponse à cette question a beaucoup d'importance car elle entraîne une option quant aux moyens de la formation et du perfectionnement. Selon le cas, la formation cherchera à produire une copie plus ou moins parfaite à partir du modèle considéré comme souhaitable et confinera à la limite à la stéréotypie, ou bien elle s'efforcera de développer chez le sujet l'aptitude à s'ajuster sans privilégier plus particulièrement tel ou tel ajustement, momentanément nécessaire ou souhaitable. Finalement, s'agit-il encore d'ajustement ?

Cette notion ne suffisant plus à exprimer les réalités que nous prétendons décrire, il nous faut maintenant faire appel à l'idée d'adaptation, moins étroite que la précédente. Il est alors à noter que notre formation et notre enseignement traditionnels oscillent entre ces deux tendances sans toujours trancher très nettement entre elles. La formation pratique, l'apprentissage et même la façon dont se préparent et se passent certains concours de grandes écoles ressemblent, au moins au moment où on les prépare et où on les passe, à la recherche de types de savoir culturel, de copies conformes, en dépit du niveau élevé de connaissance qu'ils supposent."¹⁴A l'opposé, les humanités, la culture générale et l'éducation quand elle a lieu semblent s'orienter plus résolument vers la formation et l'exercice des aptitudes. Mais encore faut-il se poser une nouvelle question : de quel ajustement s'agit-il ? Est-ce un ajustement de l'esprit à des problèmes abstraits laissant indifférents et hors circuit les autres secteurs de la personnalité ? Est-ce l'ajustement de soi tout entier à une situation à laquelle on colle globalement et que de ce fait on assume ? Ici, il semble bien qu'il faille répondre sans hésitation à la première proposition par l'affirmative et à la seconde par la négative, dans la plupart des cas. L'insuffisance de préparation aux situations réelles, aux contacts humains, aux nécessités du commandement dans de trop nombreux cas, illustrent parfaitement ce point de vue. Le plus souvent nous avons affaire à la recherche d'un meilleur ajustement à un modèle donné, constant, sinon immuable. Or, l'entreprise ne peut, sans danger grave, respecter ses traditions. Elle ne vit pas en vase clos. Outre son dynamisme interne déjà mentionné, elle réagit à des stimulations et à des contraintes extérieures. Elle est inscrite dans un contexte également mouvant. Elle se situe dans un espace social (Chombard de Lauwe) qui, en dépit de toutes les résistances au changement et des tendances à l'inertie est essentiellement dynamique.

Ce milieu exerce des pressions sur l'entreprise. Il s'établit entre elle et lui des tensions réciproques et, selon les moments, il en résulte un état d'équilibre ou de déséquilibre (concurrence, état du marché, etc.....). Dans une certaine mesure, avec les précautions que

¹³ T1 p26

l'on doit attacher à l'emploi de toute analogie, l'entreprise peut se comparer à un astre, lui-même en mouvement, siège d'un mécanisme interne, en état d'équilibre à l'intérieur d'un système d'astres, mais de surcroît entraîné par le mouvement propre de la galaxie à laquelle il appartient. A la limite, et en allant jusqu'aux confins de ses horizons, l'espace social de l'entreprise constitue sa galaxie culturelle."¹⁵

Mais ce sont nos habitudes mentales qui doivent être interpellées. Il est indispensable de les changer pour pouvoir comprendre les mutations en cours et celles qui s'annoncent:

" Or, il est bien caractéristique de notre époque que nous continuons à raisonner en faisant appel à des logiques bivalentes. Le principe d'identité (ou celui de non-contradiction) vertèbre littéralement toute notre pensée. Nous ne sommes pas sortis de l'ère aristotélicienne. alors qu'une partie de nos connaissances a, en quelque sorte, crevé un plafond et se trouve désormais dans un univers parallèle.

Nos catégories, nos logiques, nos systèmes de référence sont impuissants à intégrer des notions nouvelles auxquelles nous fait pourtant accéder l'évolution technique.La nécessité d'une mutation, d'une transformation profonde des structures s'affirme chaque jour plus urgente."¹⁶

Cette remise en question de nos systèmes de compréhension peut se représenter sous la forme du passage de la pensée aristotélicienne à la pensée galiléenne. Jacques Ardoino précisera ce passage de la façon suivante :

"Tandis que la physique aristotélicienne est marquée par l'emploi de concepts anthropomorphiques et normatifs (impliquant des différences de valeur entre les causes, les forces de l'ordre et de la réflexion: TELOS; celles des désordres du hasard et des forces antagonistes : BIA) par une classification fondée sur la nature et les propriétés essentielles des objets et par une définition de ce qui est exprimable par une loi en termes de régularité (constance ou fréquence), la physique galiléenne et post-galiléenne est caractérisée par sa précision quantitative, par la substitution aux explications anthropomorphiques d'autrefois de relations fonctionnelles purement mathématiques, et par une compréhension unitaire de la totalité de l'univers. On voit bien à travers cet exemple particulier et plus généralement à travers l'opposition lewinienne entre la pensée aristotélicienne et la pensée galiléenne que ce sont en fait deux conceptions du monde et de la nature humaine qui s'affrontent. Nous retrouvons seulement, précisé et porté à un plus haut niveau de généralité, ce que nous

¹⁴ T1 p 28/29

¹⁵ T1 p

¹⁶ T1 p

disions du chef-né et autocrate ou du leader démocratique, et de la théorie X ou de la théorie Y à propos de la gestion des entreprises. C'est toute la question moderne, posée par le relativisme du substanciel et du relationnel. C'est encore la confrontation, rendue chaque jour plus nécessaire, des logiques bivalentes demeurant les seules structures actuellement convenables du bien penser et de la dialectique privilégiant le tiers facteur de médiation. C'est enfin avec la prise en considération ou le rejet de la notion d'ambivalence et, par conséquent, de contradiction assumée, le redoutable problème, en psychologie, d'une connaissance de l'homme et de ses comportements, ayant ou non intégré les facteurs inconscients.....

Tout se passe peut-être comme si l'échafaudage des structures mentales, intellectuelles et culturelles traditionnelles, qui a porté notre civilisation jusqu'à devenir ce qu'elle est, constituait aujourd'hui le tuteur contraignant, l'appareil orthopédique interdisant tout autre mouvement que ceux pour lesquels il a été conçu. "¹⁷

Les implications de ce passage d'Aristote à Galilée amènent à redéfinir l'objet de la formation. A l'époque de l'écriture de ses ouvrages, Jacques Ardoino parle de perfectionnement et de formation. Ces deux dénominations, ne désignent pas les mêmes objets (*au perfectionnement l'amélioration des capacités en exercice, et à la formation, le développement des capacités nouvelles.*)¹⁸.

Mais, chemin faisant, au long de sa pérégrination réflexive, il nous entraîne vers une pleine acception du concept d'éducation. Avant d'y arriver, Jacques Ardoino nous invite à gravir encore quelques marches.....:

"Ainsi, nous pensons qu'à travers toutes les préoccupations précédentes et d'autres objectifs plus immédiats, déjà cités, les exigences contemporaines de formation et de perfectionnement ont pour visée encore plus fondamentale l'ajustement au monde et dans la mesure où il s'agit d'un monde qui change, l'adaptation à l'évolution. Formation devient ici synonyme de transformation. Son objet ultime c'est d'apporter une réponse satisfaisante, parce qu'adaptée, aux questions posées par le changement du monde extérieur. Si la réalité change nous devons changer avec elle ou accepter de nous laisser distancer avec toutes les conséquences tragiques que cela suppose. Bien entendu, cela ne signifie pas que tous les consommateurs de formation et de perfectionnement, au niveau des entreprises, aient une vision aussi claire et une politique aussi délibérée, privilégiant cette finalité profonde. Mais, nous l'avons déjà dit précédemment, nous pensons que les problèmes de la formation et du perfectionnement ne

¹⁷ T1 p39

peuvent être correctement abordés et traités que si, en même temps qu'on les examine au niveau opérationnel, (techniques répondant à des besoins immédiats) on les considère comme des symptômes au niveau d'une civilisation et on s'interroge sur leurs significations psychosociologiques et sociologiques profondes.

En ce sens nous pensons que les actions de formation et le rôle des agents de formation sont autant d'efforts (parmi d'autres) pour faciliter une mutation et pour aider au changement.

Mais il nous faut maintenant reprendre le problème du changement pour nous demander en quoi il consiste et ce dont il dépend.

Que veut-on dire quand on parle de changement ? Est-ce le monde (en entendant par là la réalité extérieure, extra subjective) qui change et nous qui devons parcourir le chemin nécessaire pour nous rapprocher de la réalité, en passant de l'idée périmée que nous nous faisons des choses à des représentations nouvelles plus en rapport avec les données objectives ? Ou est-ce nous (nous étant pris ici collectivement) qui changeons dans notre manière de voir les choses ? Les deux hypothèses se trouvent probablement vérifiées par l'expérience. Aujourd'hui, on voyage en avion, en automobile ou en chemin de fer et non plus en diligence. On utilise des énergies insoupçonnées autrefois et les problèmes de communications entre les hommes se posent à d'autres échelles qu'autrefois. Mais d'autre part, les dimensions objectives du globe sont à peu de choses près les mêmes qu'il y a quelques millénaires et selon les époques et les conjonctures, on a pensé le monde et la société aux dimensions de l'individu, de la cité, de la province, de la nation, du continent, de la planète ou éventuellement du cosmos.

Par changement, on entend donc indifféremment, et c'est ce qui fait l'ambiguïté d'un tel concept, en définitive peu scientifique, d'une part, l'évolution qui entraîne un décalage entre deux ou plusieurs ordres de réalité, ma réalité intérieure, avec mon système de structures, de représentations, d'attitudes, de croyances et de préjugés conditionnant mes perceptions et la réalité extérieure, celle qui s'impose à moi, objectivement, indépendamment de toutes les relations subjectives que j'ai avec elles et d'autre part, le changement au niveau de cette réalité subjective pour tenter de se rapprocher du donné objectif et qui constituerait en quelque sorte, le mouvement complémentaire du précédent, tendant à rétablir l'équilibre. Parler de nécessité de changement, dans le cadre industriel et, plus généralement à propos de la société globale contemporaine, c'est à un niveau purement descriptif, traduire confusément et sommairement l'impression qu'il y a quelque chose qui ne va pas dans nos relations avec le

monde, que nous sommes mal adaptés à la situation et que nous devons changer nous-mêmes pour améliorer ces relations et réaliser ainsi un meilleur ajustement et une adaptation plus satisfaisante."¹⁹

Ce changement des personnes, bien identifié par Jacques Ardoïno comme un élément essentiel du changement dans les entreprises et dans les relations de travail, soulève alors la question du changement de l'humain comparativement au changement dans le monde mécanique des machines. La nature humaine est différente, et bien que l'on ait souvent tenté – et que l'on tente encore - de plaquer sur l'humain des modèles mécanistes (zéro défaut), l'irréductibilité de l'homme à ce type de rationalisation est patente. L'homme ne se laisse pas soumettre, et si lui-même adopte des modèles venant de la connaissance des machines, il reste vulnérable à l'irruption d'une certaine irrationnalité dans ses pratiques concrètes.

Dans un autre de ses textes très récent, Jacques Ardoïno indique :

*"Tous comptes faits, et surtout sans compter, l'inopiné semble tenir une place non négligeable dans notre quotidienneté.....Par toutes ses caractéristiques essentielles, l'étonnement reste pur. Je suis étonné, incontestablement ému, peut-être bouleversé, mais mon identité reste encore relativement intacte. Je suis affecté, mais non encore altéré. La surprise introduit l'idée de mélange, avec la prise de conscience de la réalité de l'autre."*²⁰

La formation, si elle ne se limite plus aux savoirs, ni aux savoirs-faire, s'ouvre dès lors sur un espace que Jacques Ardoïno appelle "la formation en profondeur", celle qui va confiner à la thérapie sans pour autant en franchir le seuil. Il va dénommer cette nouvelle perspective "Education", vocable qui apparaît à la page 48 du tome 1 de son ouvrage :

« Nous nous rapprochons alors d'un concept beaucoup plus large et beaucoup plus riche que ceux auxquels nous avons fait appel jusqu'ici : l'éducation.

Si nous acceptons en effet de faire maintenant porter notre observation sur un cadre plus vaste que le précédent, nous nous apercevrons peut-être qu'en dépit des différences que l'on s'attache légitimement à souligner entre le milieu industriel et d'autres situations humaines (vie militaire, vie familiale, loisirs, etc...), le microcosme de l'entreprise est finalement assez représentatif, ici encore, de la société contemporaine, considérée globalement dans sa totalité. Nous pouvons notamment remarquer, à travers l'expérience scolaire et universitaire, que formation et perfectionnement y sont le plus souvent synonymes d'instruction et d'apprentissage. Ce n'est probablement pas par hasard que le ministère de l'Education

¹⁹ T1 p

²⁰ "Discernement entre pédagogie de l'étonnement et pédagogies de la surprise" Jacques ARDOÏNO, texte pour le colloque AFIRSE Pau 2002

nationale s'est si longtemps appelé ministère de l'Instruction publique ; ce n'est pas par hasard non plu, que le qualificatif d'enseignant est plus souvent accolé aux titres de maître et de professeur que celui d'éducateur "21.

"Ce n'est toujours pas par hasard que l'éducation et les sports ont eu (et ont encore) tant de mal à conquérir le droit de cité dans notre système éducatif actuel. Nous constituons une civilisation essentiellement intellectuelle dans laquelle ce que nous appelons le « cartésianisme » (sans pour autant demeurer toujours très fidèle au génie cartésien) l'emporte largement sur tout le reste. Nos programmes d'enseignement, les diplômes, les grades, les rangs de sortie aux concours qui en sont la sanction, la façon dont les professeurs et les maîtres sont eux-mêmes formés, les styles pédagogiques (ou apédagogiques) qui en résultent, portent tous la marque de cet intellectualisme. Aujourd'hui, on forme, on instruit, on enseigne, on n'éduque plus réellement. La spécialisation intellectuelle et, par voie de conséquence, les cloisonnements qu'elle entraîne, rendent plus manifeste encore une telle carence. Et notre civilisation illustre bien cet état de choses par une convergence de symptômes alarmants. La pénurie de cadres ayant d'authentiques compétences humaines, ou le petit nombre de professeurs qui soient éducateurs de surcroît, la « démission » de trop nombreux responsables, le défaut d'attitude prévisionnelle ou d'esprit de synthèse chez les dirigeants d'entreprise ou chez les hommes politiques, la turbulence des jeunes qui cherchent dans les « gangs » et à travers leurs jeux dangereux la virilité affirmée et reconnue que la société moderne leur refuse, en pourraient constituer quelques exemples parmi bien d'autres. Mais le plus caractéristique d'entre eux est, sans doute, l'atrophie du sens des responsabilités. C'est justement un phénomène bien connu des entreprises (le « parapluie »). Il prend des proportions plus angoissantes encore à l'échelle de nos civilisations.

L'objectif explicite assigné à la plupart des actions de formation est effectivement l'acquisition d'une technicité, d'un « savoir-faire » (y compris nombre de « formations » contemporaines aux « relations humaines » ou aux « relations publiques »). Or, quand le Grec parle de « la formation de l'enfance » c'est d'abord, c'est essentiellement, de la formation morale qu'il s'agit .

« Bien significative à cet égard est l'évolution sémantique (annoncée dès la période hellénistique) qui a conduit le mot de « pédagogue » à son sens actuel d' « éducateur » ; c'est qu'en fait cet humble esclave jouait, dans la formation de l'enfant, un rôle plus important que celui du maître d'école ; celui-ci n'est qu'un technicien qui s'occupe d'un secteur limité de

²¹ T1 p48/49

l'intelligence ; le pédagogue, au contraire, est aux côtés de l'enfant pendant la journée entière, l'initie aux bonnes manières et à la vertu, lui apprend à se tenir dans le monde et dans la vie (ce qui importe plus que de savoir lire)... Chez nous, c'est l'école qui est le facteur décisif de l'éducation. Chez les Grecs, c'est le milieu social où grandit l'enfant : famille, domesticité, entourage»²².

L'ambiguïté demeure toujours, actuellement, à propos de l'enseignement, de l'éducation et de la responsabilité. La société continue de se satisfaire de l'éducation entendue principalement comme donnée à l'école – et en plus avec le qualificatif de "nationale", l'éducation serait nationale !!! – sans insister sur les responsabilités familiales ou sociales.

Si, comme nous le propose Edgar Morin :

"La pensée politique est en détresse : elle a perdu l'univers déterministe et l'avenir assuré. Le progrès humain est toujours possible, mais il est incertain, et peut-être improbable.

Depuis le XIX^{ème} siècle, la foi dans le progrès était guidée par la certitude que les développements de la science, de la technique, de l'économie ne pouvaient qu'éliminer la barbarie de l'histoire humaine et assurer le triomphe de la civilisation.

Aujourd'hui, il apparaît de plus en plus clairement que les développements de la science, de la technique, de l'industrie sont ambivalents, sans qu'on puisse décider si le pire ou le meilleur l'emportera....." , alors, il est bien évident que la responsabilité, présente dans le concept d'éducation, est devenue la pierre angulaire, la clef de voute de toute perspective éducative au sein de la société contemporaine.

Cette vision de l'éducation, développée par Jacques Ardoino, se heurte aux modèles qui sont ceux de l'école et du monde social en général :

« Il n'y a pas de transversales. Il y a seulement somme, multiplicité, parallélisme, juxtaposition des relations à deux. Les seuls liens inter-personnels entre les élèves sont, dans de trop nombreux cas, des relations de rejets inter-individuels ou la constitution de sous-groupes de défense. Faut-il s'en étonner ? La compétition est le ressort premier d'une telle instruction, il s'agit toujours, même pour le dernier, d'être, de quelque manière que ce soit, le premier en classe, et l'on retrouve aisément, sous cette « Praxis », le modèle darwinien de la « lutte pour la vie ».

Cette vision du monde (et d'autrui) initiale, et sans doute initiatique par quelques côtés, éclaire bien à sa manière la façon dont nous appréhendons (aux deux sens du terme) ordinairement autrui. Celui-ci, pour ne plus être menaçant, pour ne pas nous spolier, doit

²² T1 p 52

revenir notre chose. Nous le « réifions » avant tout, comme le dirait SARTRE, pour le rendre inoffensif. Nous ne pouvons établir avec lui que des relations de l'ordre de l'« avoir » et non de l'ordre de l'« être ». Nous avons ainsi des parents, des amis, des enfants, des clients, des collaborateurs et peut-être parfois, tentons-nous subrepticement, sans trop oser nous en apercevoir, de les « avoir » (à tous les sens du mot » pour ne pas être « eu »).

Remarquons au passage que toute l'action de l'autre n'est pas nécessairement réifiante. L'altération, l'étymologie nous renseigne, n'est pas l'aliénation. Dans le phénomène d'altération, je deviens autre, sans cesser d'être moi-même, puisqu'à aucun moment je ne deviens l'autre qui me fait autre. A vrai dire, il ne saurait y avoir de contacts humains sans altération (altération, du latin de basse époque alterare – de alter : autre – et du latin médiéval alteratio – signifie « changement » (en général), d'après le Dictionnaire Etymologique de la Langue française. O. BLOCH ET W. VON WARTBURG, P.U.F., PARIS, 1964).

Mais très généralement la relation duelle entre moi et autrui est vécue comme un duel. Dès lors, il s'agit de « capter », d'« apprivoiser », de « soumettre », de « posséder », de « séduire » ou de « conquérir », mais de toute manière, de gagner. La manipulation, la persuasion, découleront tout naturellement d'une telle perspective. Puisque l'homme est chose, il en manœuvre ; c'est conforme à l'étymologie.

Réciproquement, il y a probablement des relations profondes entre cette perception (ou cette « saisie », à tous les sens du mot) d'autrui et les carences que nous dénonçons plus haut sur le plan de l'éducation. L'instruction, l'enseignement, l'apprentissage, ne nous permettent d'établir que des rapports de connaissance, de technicité, d'extériorité, et non de compréhension avec autrui. Nous vivons dans l'espace plus que dans le temps et nous ignorons l'espace-temps. Dès lors, il y a un plan sur lequel nous ne mûrissons pas facilement, parce que rien ne nous y aide ; c'est celui de nos relations. Ce qui explique peut-être la rage et la frénésie que nombre de nos contemporains déploient pour fabriquer artificiellement et industriellement, techniquement, des relations synthétiques, comme ils produisent déjà du caoutchouc, de l'essence, des hormones ou des diastases.

Lorsque nous faisons remarquer que la fonction éducative n'est plus suffisamment assumée dans notre univers, nous voulons dire que cela se vérifie à tous les niveaux. Les parents, accaparés par d'autres préoccupations domestiques, professionnelles, et façonnés eux-mêmes par le même style éducatif, « démissionnent » fréquemment et se donnent bonne conscience en laissant aux éducateurs spécialisés, et payés à cet effet, le soin d'une telle éducation. Mais encore qu'il y ait dans la relation parents-enfants un élément indispensable à la maturation et irremplaçable en fait, les soi-disant éducateurs sont, en réalité, des enseignants, compétents

dans leur spécialité seulement, et peu motivés pour chercher une autre maturation de leurs élèves que celle impliquée par le développement intellectuel dans cette spécialité. »²³

Après avoir présenté puis critiqué différentes conceptions et définitions de l'éducation, Jacques Ardoino en vient à synthétiser les siennes. Pour lui, les références aux auteurs montrent que l'action éducative se situe toujours sur un axe binaire dont les deux pôles seraient :

"la réalisation de la personne avec l'actualisation de ses tendances et l'adaptation à la société".²⁴

Il convient de dépasser le problème de chercher laquelle des deux fins doit primer l'autre, en définissant l'éducation comme :

"Une action exercée, dans un contexte social donné, par des représentants autorisés de cette société, en vue de l'adaptation optimale des individus, tout à la fois sujets et objets d'une telle action, à cette société, ou aux changements sociaux découlant de sa propre évolution : adaptation intéressant aussi bien les connaissances et les principes que la praxis, le monde des valeurs que celui de l'action quotidienne, qui devrait permettre à l'individu d'assumer effectivement sa place dans cette société, en se réalisant par cela même. L'éducation est en effet inséparable de la culture dont elle est tout à la fois le produit et l'instrument de conservation comme de renouvellement et qu'elle transcende cependant."²⁵

Jacques Ardoino pose ici la question du rapport sujet/objet qui a été traité par différents auteurs. Dans une conférence faite en 1986 à San Diego, Bourdieu qui se trouvait devant un auditoire composé de sociologues américains très sensibles à l'interactionnisme et à l'ethnométhodologie a tenu les propos suivants :

"Je pourrai donner en une phrase un résumé de toute l'analyse que je propose : d'un côté, les structures objectivées que construit le sociologue dans le moment objectiviste, en écartant les représentations subjectives des agents, sont le fondement des représentations subjectives et elles constituent les contraintes structurales qui pèsent sur les interactions, mais d'un autre côté, ces représentations doivent aussi être retenues si l'on veut rendre compte notamment des luttes quotidiennes, individuelles ou collectives, qui visent à transformer ou à conserver ces structures. Cela signifie que ces deux moments, objectiviste et subjectiviste, sont dans une relation dialectique et que, même si, par exemple, le moment subjectiviste est très proche lorsqu'on le prend séparément, des analyses interactionnistes ou ethnométhodologiques, il en

²³ T1 page 57

²⁴ T1 page 61

²⁵ T1 page 61

*est séparé par une différence radicale : les points de vue sont appréhendés en tant que tels et rapportés aux positions dans la structure des agents correspondants.*²⁶

Il établit une sorte de relation dialectique entre sujet et objet ainsi que la nécessaire prise en compte pour lui des positions occupées par les agents dans l'espace social.

Reste que la position occupée dans l'espace social par les agents demeure définie par les deux aspects : objectif pour ce qui en sera mesurable et comptable (salaire, fiche de poste, ancienneté, etc.....) et encore subjectif si l'on considère le rapport subjectif à la place, savoir par exemple si la personne est satisfaite ou non de son emploi.

Edgar Morin développe un point de vue sensiblement différent, pour lui :

*"La part de la réalité cachée par l'objet renvoie au sujet, la part de réalité cachée par le sujet renvoie à l'objet. Bien plus encore : il n'y a d'objet que par rapport à un sujet (qui observe, isole, définit, pense) et il n'y a de sujet que par rapport à un environnement objectif (qui lui permet de se reconnaître, se définir, se penser, mais aussi d'exister).*²⁷

Pour l'ethnométhodologie encore, l'opposition épistémologique entre objectivisme et subjectivisme traverse certes, le champ de la sociologie, mais elle n'a pas de sens. Les activités sociales des gens sont des "accomplissements pratiques" qui font le social. La réflexivité, qui est un concept majeur de la théorie, désigne :

*"L'équivalence entre décrire et produire une interaction, entre la compréhension et l'expression de cette compréhension.*²⁸

C'est :

*"La propriété des activités qui présupposent en même temps qu'elles rendent observables la même chose. Dans le cours de nos activités ordinaires, nous ne prêtons pas attention au fait qu'en parlant nous construisons en même temps, au fur et à mesure de nos énoncés, le sens, l'ordre, la rationalité de ce que nous sommes en train de faire à ce moment-là. Les descriptions du social deviennent, aussitôt dites, des parties constitutives de ce qu'elles décrivent.*²⁹

Cette dernière approche, plus phénoménologique, rappelle les conceptions de Jacques Ardoino dans "Propos actuels" : Les questions de formation et d'éducation mélangent bien plus qu'elles n'articulent l'objet et le sujet :

²⁶ Pierre BOURDIEU "Choses dites" Ed. de Minuit 1987 page 150

²⁷ Edgar MORIN "Introduction à la pensée complexe" Ed. ESF 1990 page 56

²⁸ Alain COULON "L'ethnométhodologie" Que sais-je? PUF 2000 page 35

²⁹ Alain COULON "L'ethnométhodologie" Que sais-je? PUF 2000 page 35

"Flou, toujours soumis à des rectifications, partagé avec d'autres, pris dans un incessant procès de validation et d'invalidation qui implique d'innombrables validations sédimentées, tel est le monde de la vie, celui dans lequel nous percevons les objets sensibles, rencontrons ordinairement les autres et parlons avec eux des choses. Il semble donc, à l'opposé du monde tel que les sciences le prennent pour objet : absolu (indépendant des hommes), composé d'objets pris dans des relations mesurables et réglées, tel que la nature mathématisée par la physique galiléenne."³⁰

L'immaturation de l'enfant, la longue durée de son processus de maturation et la relativité sociale du stade "adulte", permettent à Jacques Ardoino de souligner une dimension spécifique, essentielle, de l'action éducative, *"la relation pédagogique fondamentale"* :

"Eduquer, sous cet angle, c'est, à partir d'une relation initiale et finalement initiatique, de quelque manière que ce soit, poser les fondements d'un système de relations (qu'on souhaite aussi ouvert que possible) à autrui, au monde, à ce qui devient, à l'avenir, etc....."³¹

Mais beaucoup de systèmes éducatifs sont construits en oubliant ce que cela implique :

"Mais, beaucoup plus encore, c'est dans l'absence d'intention éducative fondamentale chez nombre de maîtres et d'enseignants et dans les structures sociales, institutionnalisant en quelque sorte cette démission, qu'il faut aller chercher une réponse plus définitive. La peur et le refus d'assumer la relation éducative fondamentale constituent peut-être une de nos caractéristiques contemporaines et la source de l'irresponsabilité dont nous parlions plus haut."³²

Cette peur de la relation, ce refus d'assumer des engagements, paraît à Jacques Ardoino comme une des questions majeures posées à l'éducation. La laïcité n'est pas épargnée de sa critique. A force d'avoir neutralisé l'enseignement, elle a neutralisé les enseignants, non seulement en tant qu'enseignants mais en tant qu'éducateurs :

"L'éducation suppose une relation inévitable dont il reste à souhaiter qu'elle soit aussi saine que possible, mais contrairement aux vues d'Alain, jamais indifférente. Elle est de part et d'autre un engagement, elle est co-engagement pour quelque chose."³³

Et cette relation doit se comprendre comme un processus toujours inachevé :

"La maturation personnelle n'est jamais achevée, la maturité n'est jamais atteinte. Elle est toujours à poursuivre et à conquérir, sinon à refaire. Elle ne constitue pas un état stable, une

³⁰ Philippe HUNEMAN et Estelle KULICH "Introduction à la phénoménologie" éd. A. Colin 1997 page 41

³¹ T1 page 67

³² T1 page 68

³³ T1 page 69

propriété définitivement acquise, même dans les cas les plus favorables. Elle est essentiellement dynamique, non seulement tendue vers les modèles constitués dans et par la culture qui les impose, mais encore animée par une intention constituante ouverte à de nouveaux modèles, toujours à inventer."³⁴

L'éducation aura donc à faire avec la contradiction :

"Nous ne savons pas, nous ne voulons pas savoir que nous avons affaire à des êtres essentiellement contradictoires, puisque précisément ils se font à partir de leurs contradictions. En refusant la contradiction, ou en la tranchant purement et simplement par un décret volontaire, on renonce à l'assumer et on se prive du même coup de pouvoir la dépasser. Une image empruntée au théâtre illustrerait bien un tel décalage. Nous rencontrons dans la vie des héros Shakespeariens alors que nous avons été familiarisés à l'école avec des modèles Cornéliens ou Raciniens."³⁵

Parti de la question de la formation et de l'entreprise, Jacques Ardoino a progressivement ouvert la problématique éducative aux enjeux de civilisation. Il évoque CROS citant WELLS à propos de la course engagée entre éducation et catastrophe.

Pour qu'une action de formation soit signifiante, Jacques Ardoino suggère qu'elle satisfasse à quelques conditions préalables et remplissent certaines conditions :

- 1- *Avoir précisé ses objectifs, immédiats et plus fondamentaux.*
- 2- *Avoir recensé et reconnu les besoins auxquels l'action de formation s'efforcera de répondre.*
- 3- *Avoir planifié l'action de formation.*
- 4- *Avoir intégré la politique et le plan de formation et de perfectionnement au sein d'une politique générale compatible avec un tel effort.*
- 5- *Avoir déterminé les moyens d'une telle action en fonction des considérations précédentes.*
- 6- *Avoir prévu un dispositif de contrôle.*³⁶

Ce premier tome de "Propos actuels sur l'éducation" a permis à Jacques Ardoino de poser les fondements de sa pensée sur les questions d'éducation et de formation.

³⁴ T1 page 73

³⁵ T1 page 75

³⁶ T1 pages 100 à 107

Dans ses derniers textes et ouvrages, il développe, à partir des ses premières idées un concept majeur, celui de l'AUTORISATION :

"La formation professionnelle des enseignants et des formateurs devrait en tenir compte. Lorsqu'il s'agit, plus spécifiquement, de l'autorité personnelle, qui nous intéresse principalement ici, nous pensons qu'il faut plutôt entendre la capacité, essentiellement acquise, conquise, autant par le travail et les effets complexes de l'éducation qu'à travers l'expérience de la vie, de se faire soi-même son propre auteur, c'est à dire de décider, en connaissance de cause, des moyens dépendant effectivement de nous comme des principes qui gouverneront notre existence. C'est le sens profond de la forme réfléchie : s'autoriser."³⁷

TOME 2 : Education et politique

L'avant-propos du deuxième tome de "Propos actuels sur l'éducation" est un texte de 25 pages, extrêmement dense, et dans lequel Jacques Ardoino revient en l'approfondissant sur la définition de l'éducation. Au fur et à mesure de l'avancée de ses idées, il précise et enrichit ses références, nous invitant de la sorte à le comprendre au moins sous deux perspectives, la première dans l'ici et maintenant d'un énoncé et la seconde à travers le fil, la progression, le cheminement réflexif qui rajoute des références, des mots à son discours, sans pour autant invalider ou annuler les énoncés précédents.

Pourtant, il ne s'agit en rien d'un empilage d'idées qui se succéderaient et s'amélioreraient progressivement. On resterait alors dans une voie linéaire, étrangère à la démarche intellectuelle de Jacques Ardoino. Il s'agit bien plutôt de l'enrichissement des notions et des concepts par leurs métissages et leurs altérations. Le mot utilisé d'abord reste pertinent mais il est présent dans l'autre mot qui vient ultérieurement.

Ce point est particulièrement important pour comprendre que les enchevêtrements d'énoncés, chez Jacques Ardoino, sont porteurs de sens en compagnie des mots, concepts et notions qui les constituent.

Il revient donc sur l'éducation :

³⁷ "Autorisation" définition in Encyclopédie philosophique universelle, les notions philosophiques, dictionnaire 2 tomes, PUF Paris 2000

"L'éducation vise toujours, même si elle le renie parfois dans sa praxis, l'idéal toujours hors de portée, parce que reculant indéfiniment ses limites, d'un équilibre harmonieux entre l'institué et l'instituant, entre les contraintes posées par l'énoncé d'un principe de réalité et les pulsions instinctuelles émergeant d'un inconscient régi par le principe de plaisir donnant corps à l'imaginaire radical créateur comme à toutes les turbulences stériles et aux innombrables diversions d'un imaginaire leurrant, qu'il soit mythique ou technique.

*En ce sens, la quête fondamentale de l'éducation reste dramatique et mystérieuse en face de toutes les tentatives de clarification ou d'élucidation, si légitimes soient-elles.....Fruit de l'action autant et plus que produit de la technique, donnée de l'expérience vécue à travers la relation conflictuelle, et non seulement résultat de la transmission et de l'acquisition des connaissances, elle tend, au-delà des oscillations premières entre la dépendance totale et le rejet inconditionnel de cette dépendance à la conquête progressive d'une autonomie et d'une indépendance relatives, intégrant toutefois le caractère inéluctable de l'interdépendance."*³⁸

Jacques Ardoino précise quelques points déjà présents dans le tome 1 et introduit de nouveaux termes :

*"Dans un monde où, faute de parents consistants, la fonction éducative n'est plus guère confiée qu'à des spécialistes ou des préposés, c'est l'administration de l'instruction qui va devenir la formulation privilégiée de notre problème."*³⁹

*"Il est donc fécond pour l'analyse de postuler une parenté profonde entre les structures familiales, les structures scolaires et universitaires, les structures professionnelles et les autres structures sociales. La relation entre supérieur et inférieur, comme entre parent et enfant ou maître et élève reste essentiellement fondée sur la dépendance et sur la moindre maturité du second terme de la relation."*⁴⁰

*"C'est pourquoi l'ensemble du système éducatif se trouve fondé essentiellement sur le passé. Il vise à retrouver toujours à partir d'une analyse régressive ce qu'il peut y avoir de réel et d'essentiel sous l'apparence."*⁴¹

*"L'affectivité apparaît surtout, dans la vie scolaire, comme dans la société globale, en tant qu'obstacle au fonctionnement harmonieux de l'intelligence et de la raison qui devraient être souveraines."*⁴²

³⁸ T2 pages 13 et 14

³⁹ T2 page 15

⁴⁰ T2 page 15

⁴¹ T2 page 16

*"D'autre part, dans une telle situation, ceux qui se perçoivent comme adultes (parents, professeurs, administrateurs), formés par le même système ne mûriront pas davantage. Ils ont souvent choisi leur discipline privilégiée ou leur fonction plus ou moins inconsciemment pour échapper à l'incertitude de la relation vécue."*⁴³

*"La perversion fréquente de l'esprit laïque, qui, originellement fondée sur un esprit de tolérance, de justice démocratique et de confiance en l'homme soumis à la raison positiviste, s'achève aujourd'hui en une gestion bureaucratique du savoir constitue un assez bon exemple de cette hantise de l'équivoque affective et de cette exclusion systématique du risque. C'est la neutralité, dont la signification profonde est sans doute la neutralisation des affects générateurs de conflits qui va fonctionner pour l'élève comme modèle de non-implication affective."*⁴⁴

On retrouve ici la question de la responsabilité, déjà posée dans le tome 1. Mais Jacques Ardoino évoque aussi la question de la prise en compte de l'affectivité :

*"L'éducation se trouve rétrécie aux dimensions de l'instruction. La tradition d'un savoir et l'acquisition d'un savoir-faire se feront surtout sans grand souci du développement correspondant, d'un savoir ou d'un pouvoir être ou devenir."*⁴⁵

Les personnes ne seront que des agents manipulés :

*"De tels produits, fabriqués par l'école, sont bien conformes au modèle requis par une société qui ne veut pas changer. Pré-aliénés, ils ne trouveront que difficilement, de par leur conformisme au système et leur immaturité, les ressources nécessaires pour contribuer à l'avènement des bouleversements profonds qui pourraient permettre à l'ordre établi d'évoluer. La reproduction d'une société perpétuant en les rationalisant, en les naturalisant, les inégalités sociales, abusivement tirées par la logique de la domination des différences interindividuelles, ne s'en trouvera que plus assurée."*⁴⁶

Jacques Ardoino poursuit ce long avant-propos par une critique virulente et radicale du "système" :

"C'est pourquoi, la cécité sélective, ou le scotome de l'enchantement réformateur est la principale caractéristique de notre société industrielle. On lit ce qui nous plaît à entendre. On ne perçoit même plus ce qui nous dérange. Il y a un discours établi du système en place, et tout ce qui pose question, hors des limites permises, assignées, prévues à l'avance est rejeté

⁴² T2 page 16

⁴³ T2 page 16

⁴⁴ T2 page 17

⁴⁵ T2 page 17

dans les ténèbres extérieures du chaos, systématiquement ignoré par le triomphe du cosmos. Dira-t-on que les hommes politiques n'étant pas des spécialistes de la philosophie, de la sociologie, de la psychosociologie, des sciences politiques, n'ont pas à s'aventurer à un tel niveau de complexité. Mais si c'est la réalité industrielle, économique et sociale qui est complexe ?"⁴⁷

Les réformateurs eux-mêmes ne trouveront pas grâce aux yeux de Jacques Ardoino, il leur réservera des traits particulièrement sévères :

*"Ainsi le changement cède la place à des rangements, à des arrangements, à des aménagements, dans le cadre de la combinatoire constituée par le discours du pouvoir. C'est le sens du management que d'être une idéologie de récupération. La contestation y est assignée à résidence. Les zones où la déviance, l'opposition, peuvent s'exercer, font partie d'un quadrillage organisationnel. Ainsi l'action réformiste, dans une telle perspective, renforce-t-elle ce qui doit demeurer parce qu'établi."*⁴⁸

*"L'autonomisation des forces libidinales récupérées conduit à l'automatisation résiduelle des forces d'opposition. Il n'y a pas de dialectique donc pas de progrès, pas de dépassement, mais un discours leurrant destiné à donner l'impression que l'on arrange les choses. L'anesthésie sociale conduit au sommeil de l'imaginaire moteur et l'engourdissement de l'instituant accentue encore le culte triomphal et fétichiste de l'institué."*⁴⁹

Pour répondre aux défis que pose l'évolution des sociétés, pour aller contre la "catastrophe", la réponse que propose Jacques Ardoino est l'éducation, encore l'éducation :

*"L'éducation est justement initiation et, comme telle, renoncement symbolique, solennellement institutionnalisé, aux désirs socialement inacceptables, ouvrant l'entrée dans la société à partir d'une élucidation suffisante de la problématique oedipienne individuelle. Ce serment civilisateur, cette foi jurée (Davy), serait bien la seconde naissance introduisant à la fraternité humaine, à travers l'acceptation de l'ordre social et au devenir personnel comme désormais supporté par l'institution, fondé, autorisé. Nous assistons ici au processus même par lequel la domination et la répression seraient ré-intériorisés explicitement dans le cérémonial initiatique après avoir été, antérieurement, inconsciemment extériorisées, projetées dans le jeu ambiant des institutions."*⁵⁰

⁴⁶ T2 page 18

⁴⁷ T2 page 23

⁴⁸ T2 page 24

⁴⁹ T2 page 25

⁵⁰ T2 page 29

Et Jacques Ardoino nous invite également à une démarche révolutionnaire qui articulerait, complémentariserait le marxisme et la psychanalyse :

*"On peut alors se demander, avec H.Marcuse, si les approches de Marx et de Freud ne doivent pas être considérées comme complémentaires au-delà de ce qui semble les opposer. Le problème de la domination s'y déplacerait sans doute vers l'analyse de la répression qui en fonde le maintien et la perpétuation. Le poids d'une répression objective est-il aussi nécessairement lourd aujourd'hui, dans une conjoncture d'abondance, que dans l'état de rareté initial où le principe de réalité a dû s'élaborer pour assurer le triomphe de la civilisation sur les instincts de mort ?"*⁵¹

Mais cette révolution comporte trois aspects qui s'entremêlent :

*"Dans un premier temps, en effet, l'intuition révolutionnaire est critique et dénonciation. Elle remet en question ce qui est établi. Ce courant critique ne puise sa force et sa résolution que dans sa détermination radicale.....Qu'elle soit d'inspiration biologiste ou mécaniste, l'attitude révolutionnaire dans sa fonction critique, s'appuie toujours sur une méthodologie cohérente."*⁵²

*"Dans un second temps, la révolution est projet et invention de quelque chose de nouveau. Son message est toujours prophétique. En cela, elle est annonce, espoir plus que désespoir, utopie plus que science, imaginaire plus que réalité. Tandis que la perspective précédente nous laissait dans le cadre descriptif d'une dynamique ou d'une mécanique sociale fondée par l'analyse d'une certaine réalité, nous entrons ici dans une exploration intuitive du possible..... Il y a le jeu, désormais moins contraint de notre désir."*⁵³

*"Dans un troisième temps, la révolution est réalisation parce qu'action. Expérimentation dans la quotidienneté : Il s'agit de mettre en pratique tout à la fois, encore négativement et confusément, autre chose que l'on dénonçait, et plus positivement, quelque chose qui participe déjà de l'utopie projetée comme remède fondamental aux maladies qui ont été diagnostiquées. Le risque est alors de s'enfermer dans l'ici et maintenant auquel conduit si facilement l'ivresse de l'aventure. La reconnaissance d'une réalité spécifiquement temporelle et historique est ici plus nécessaire que jamais."*⁵⁴

⁵¹ T2 page 29

⁵² T2 page 32

⁵³ T2 page 33

⁵⁴ T2 page 34

Continuant à avancer sa réflexion sur l'éducation, la transformation sociale et la perspective révolutionnaire, Jacques Ardoino ne cache pas les contradictions, les difficultés liées aux enchevêtrements multiples et de tous ordres :

*"La pratique révolutionnaire s'est bien entendu, toujours appuyée sur un processus de conscientisation des masses. Mais, au niveau des personnes, la conscience et la lucidité critique dépendent de l'évolution profonde de nos motivations et de nos attitudes. Nous retrouvons inexorablement, ici, ce que la perspective critique évacuait provisoirement plus haut : les réalités psychologique et micro-sociale. Déjà l'utopie dont nous parlions plus haut, réintroduisait la dimension de l'équivocité dans l'ensemble des composantes interférant dans la démarche révolutionnaire. Mais dans le flou du projet encore préservé de sa mise à l'épreuve par la réalité, l'ambiguïté, comme reflet des contradictions, n'éclatait pas encore, surtout au niveau des masses. Dans la pratique, cette ambiguïté resurgit immanquablement et continuellement. Jusque dans sa réalisation triomphale, la révolution reste irréductiblement conflictuelle, en son sein même comme à l'égard de ce à quoi elle s'oppose."*⁵⁵

L'éducation apparaît donc à Jacques Ardoino comme la seule voie possible pour faire la révolution. Mais cette éducation devra prendre en compte toutes les incertitudes, tous les aléas et tous les risques de perversion possibles, qu'ils viennent d'une radicalité trop forte de l'accent mis sur les facteurs objectifs ou d'une idéalisation trop importante des sujets.

La terminologie employée par Jacques Ardoino, "faire la révolution", peut être vue en 2003 comme une expression de l'époque et il ne serait pas difficile de convaincre son auteur du décalage entre cette expression et ce dont il veut, en réalité, parler.

Révolution veut dire, selon le Grand Robert en 12 volumes : "Mouvement en courbe fermée", ou encore : "Forme de ce qui est enroulé sur soi-même". Même si un des sens possibles est : "Changement soudain dans la société", il est probable que ces énoncés fermés ne lui conviendraient plus.

Il serait certainement plus approprié de parler de "subversion", laquelle se définit comme : "Le bouleversement, le renversement de l'ordre établi, des idées et des valeurs reçues."

Ce dont il devrait s'agir, c'est d'une éducation politique :

"La nécessité d'une éducation politique sachant aussi se fonder sur l'évolution et la maturation des personnes est d'autant plus importante que le système traditionnel d'éducation

⁵⁵ T2 page 35

contre lequel nous nous révoltons, a justement été conçu et patiemment élaboré pour utiliser pleinement ses capacités infantilisantes."⁵⁶

"Une philosophie de l'éducation ne peut donc faire abstraction du problème du changement social et de ses implications personnelles et institutionnelles. Les contradictions de la culture et de la pédagogie sont nombreuses et importantes. Elles devront être perçues et assumées en vue d'éclairer, sinon de lever explicitement les préalables à toute entreprise éducative. Il est par exemple anachronique et irréaliste de vouloir séparer le monde de l'école de la société ambiante et de prétendre en exclure les préoccupations politiques. Le pédagogue fait toujours oeuvre politique. Son système de valeur est nécessairement, donc légitimement, impliqué dans son action. Il vaut mieux alors qu'il ait lui-même analysé et au besoin explicité les hypothèses sur lesquelles il s'appuie consciemment ou inconsciemment. Il se dégagera ainsi des illusions positiviste ou technocratique associées à l'exigence du détachement d'un savoir qui veut s'instituer en son objectivité même. L'enseignant cherchera précisément dans cette indépendance et cette neutralité du savoir la caution de son désengagement et de sa neutralité personnels. C'est sans doute l'origine de cette curieuse division des tâches entre les enseignants et les éducateurs. Pendant longtemps en effet, les professeurs n'ont été que les gestionnaires intègres du savoir et se sont désintéressés des questions pédagogiques."⁵⁷

Après cet avant-propos qui lui a permis de continuer de préciser et de travailler son approche de l'éducation, Jacques Ardoino va travailler à l'élaboration d'un modèle d'intelligibilité. Il entre dans le vif de son sujet et introduit trois nouvelles notions qui sont à comprendre, entre autres, par l'avancée de son raisonnement. Ce sont les termes de complexité, d'hétérogénéité et de multiréférentialité.

La complexité :

"Que l'éducation soit questionnée sur ses visées et ses ambiguïtés, en tant que fonction sociale, ou interrogée à travers les difficultés de sa pratique, elle donne surtout à entrevoir sa complexité.....Est complexe (définition du Larousse), ce qui contient plusieurs éléments différents et combinés d'une manière qui n'est pas immédiatement claire pour l'esprit. Quatre idées sont exprimées par cette définition : La multiplicité et l'hétérogénéité des facteurs. Leurs combinaisons et le caractère non évident des agencements."⁵⁸

L'hétérogénéité :

⁵⁶ T2 page 36

⁵⁷ T2 pages 37 et 38

⁵⁸ T2 pages 39 et 43

"A une lecture hâtive, la multiplicité, la diversité et l'hétérogénéité peuvent se confondre.....On peut donc utilement distinguer entre une complexité de l'ordre du quantitatif, complexité d'accroissement, éventuellement d'enchevêtrement et une complexité de l'ordre du qualitatif, complexité d'hétérogénéité, de niveaux, supposant que les lois régissant les différents niveaux ou les raisons qui veulent en rendre compte ne sont pas les mêmes."⁵⁹

A la ligne suivante, Jacques Ardoino précisera que, dans ce cas, "la conscience d'une multidimensionnalité conduit à l'élaboration d'une multirationalité". De proche en proche, il se dirige et nous conduit vers la multiréférentialité :

"Il s'agit d'une analyse multi-référentielle de ce qui est supposé être vécu et peser de quelque manière dans la situation éducative. Beaucoup plus que des catégories explicatives ou des variables ensuite manipulables dans des expérimentations élaborées à cet effet, ce sont des contellations d'idées, de notions différentes, hétérogènes, de représentations, de jugements, d'opinions, d'attitudes, de comportements, manifestes ou latents, conscients ou inconscients exprimant des valeurs, des significations, des désirs ou des craintes, des habitus en relation avec la situation analysée et correspondant peut-être à des systèmes pratiques d'intelligibilité, à des conceptions de la société, des relations et de la nature humaine, et qui, s'ils ne sont pas repérés, distingués, identifiés, reconnus, explicités, constituent des zones d'opacité dans une pratique plus aveugle. Lorsque ces constellations hétérogènes sont mises à jour dans une situation éducative concrète, elles supposent de faire appel, pour devenir plus intelligibles relativement les unes par rapport aux autres et dans leur articulation nécessaire, à des référentiels théoriques, à des registres linguistiques, à des codes toujours différents et contradictoires entre eux."⁶⁰

Dans un texte ultérieur⁶¹, Jacques Ardoino donnera sa définition de la multiréférentialité:

"Assumant pleinement l'hypothèse de la complexité voire de l'hypercomplexité, de la réalité à propos de laquelle on s'interroge, l'approche multiréférentielle se propose une lecture plurielle de ses objets (pratiques ou théoriques), sous différents angles, impliquant autant de regards spécifiques et de langages, appropriés aux descriptions requises, en fonction de systèmes de références distincts, supposés, reconnus explicitement non-réductibles les uns aux autres, c'est à dire hétérogènes."

⁵⁹ T2 page 44

⁶⁰ T2 page 48

Après l'introduction de ces nouvelles notions qui, effectivement, ouvrent sur un modèle d'intelligibilité à la fois précis et souple, Jacques Ardoino annonce le corps de l'ouvrage proprement dit :

*"Mais ne l'oublions surtout pas, ces obstacles provisoirement levés quant aux fonctions théoriques ou pratiques de l'interprétation, le caractère multiréférentiel que nous avons prêté aux situations éducatives soulève encore d'autres difficultés. A travers les cinq perspectives que nous avons repérées, ce sont des types d'analyses, des systèmes de référence, des registres linguistiques (et leurs terminologies) différents qui se confrontent. Nous allons maintenant essayer de préciser ces constellations et leurs optiques de lectures."*⁶²

Ces optiques ou perspectives sont au nombre de cinq :

- 1- La perspective centrée sur les personnes.
- 2- La perspective centrée sur les inter-relations.
- 3- La perspective centrée sur le groupe.
- 4- La perspective centrée sur l'organisation.
- 5- La perspective centrée sur l'institution.

Jacques Ardoino ne traite pas ces différents chapitres de la même façon. Le nombre de pages qui leur sont consacrées est très variable (3 pages pour le premier, 18 pour le second, 22 pour le troisième, 57 pour le quatrième et 79 pour le dernier).

- La perspective centrée sur les personnes.

La brièveté du texte ne permet pas de dégager des orientations ou des propositions très précises. Jacques Ardoino y critique la psychologie positiviste et physicienne, il rejette tout ce qui amènerait à introduire entre les personnes des rejets basés sur des ségrégations, ce qui conduirait au sexisme ou au racisme :

*"Comme l'éducation, la thérapie, la correction, le redressement, l'orientation, l'assistance sociale, sont prescriptifs sinon autoritaires. Avec une optique de réparation, à partir de normes statistiques ou factorielles, la contention joue un rôle évident.....Nous ne sortons pas d'une orthopédie mentale (Lacan)."*⁶³

⁶¹ "L'approche multiréférentielle des situations éducatives et formatives" Jacques Ardoino, in Encyclopédie philosophique universelle, les notions philosophiques, dictionnaire 2t., Paris PUF 1990

⁶² T2 page 51

- La perspective centrée sur les inter-relations.

Dans cette perspective, Jacques Ardoino nous invite à considérer les personnes différemment que dans la première :

*"Il s'agit, bien entendu, des mêmes personnes que dans la perspective précédente, mais au lieu d'être envisagées en elles-mêmes et considérées seulement dans leur dynamique interne, elles sont immédiatement situées les unes par rapport aux autres, c'est à dire en relation. On ne se préoccupe plus seulement des aptitudes, des capacités, des tendances conscientes et inconscientes, des motivations, des opinions, des croyances, du caractère ou de la personnalité de chaque personne, c'est à dire des propriétés supposées spécifiques, intrinsèques à Pierre ou à Paul, comme au soufre ou à l'oxygène dans l'analyse chimique, mais on prend aussi essentiellement en considération les modifications apportées aux contenus psychiques individuels et aux structures personnelles du comportement par les interactions, la rencontre, le conflit éventuel avec d'autres personnes."*⁶⁴

Cette réflexion à partir des individus a des incidences pédagogiques :

*"Il s'agit pour retrouver l'essence de la démarche pédagogique de provoquer les hommes d'enseignement à une révision déchirante pour les inviter à ressaisir l'essence de leurs fonctions et leur rendre un rôle conforme aux fins qui sont les siennes. Toute pédagogie comporte une théorie de la personnalité. Il n'est pas possible d'être pédagogue sans adopter, implicitement ou explicitement, une certaine vision de l'être humain qui voudra légitimer une pratique.(Dardelin et Hameline)."*⁶⁵

Jacques Ardoino dans une note de bas de page s'interroge et même trouve suspect que les auteurs qu'il cite parlent de pédagogie et non d'éducation, alors que c'est bien d'éducation qu'il s'agit. Après avoir rappelé synthétiquement les apports de Moreno et Rogers, Jacques Ardoino se distinguant sur ce point de Max Pagès, pense possible :

*"Une psychanalyse relativiste, postulant que, simultanément, dans le présent, le passé structure bien l'ici et le maintenant, tandis que ce dernier modifie en retour toujours plus ou moins, le passé conservé et par conséquent, l'influence de celui-ci sur nos comportements, structurante plutôt que structurale."*⁶⁶

⁶³ T2 page 53

⁶⁴ T2 page 54

⁶⁵ T2 page 58

⁶⁶ T2 page 62

Il commente ensuite assez longuement la perspective psychanalytique, référant à Ricoeur et à Lacan, mais aussi à Merleau-Ponty et Levi-Strauss. Sur la fin de ce chapitre, il revient à l'éducation et à la relation, l'inter-relation éducateur-enfant :

*"L'éducateur, en effet, est toujours un peu, de par la complexité inévitable de la situation dans laquelle il se trouve impliqué, comme le psychanalyste en son écoute des caprices de l'affectivité.....C'est pourquoi il doit interpréter et apprendre à ses partenaires à interpréter. Mais pour nous, l'interprétation n'a plus seulement pour objet de reconstruire ou de traduire la réalité, masquée pour échapper à la conscience et liée à la perception première. Elle a aussi pour objet de prêter (inter-prêter) de nouveaux sens à la réalité qu'elle travaille littéralement à construire (à créer), au-delà des sens impliqués par le matériel archaïque. Elle doit aussi être partagée (inter)."*⁶⁷

Le chapitre se termine sur une interprétation reprise à Gérard Mendel⁶⁸ :

"G.Mendel a remarquablement mis ce phénomène en évidence : La position de l'homme contemporain nous paraîtra se définir en fonction d'une double culpabilité, le Pouvoir social et toutes les institutions socio-culturelles étant appréhendées par l'inconscient non plus comme d'essence strictement paternelle, mais comme les deux parents confondus, position évidemment intolérable, puisqu'en particulier, elle équivaut d'une certaine manière à un type de relation duel et non plus triangulaire."

Cette référence à Gérard Mendel qui a écrit les lignes citées par Jacques Ardoino dans son ouvrage "La révolte contre le Père" peut laisser perplexe. En effet, le cadre théorique de référence est monoréférencé, il s'agit de la psychanalyse, mais d'une psychanalyse plus freudienne que structuraliste ou anthropologique (Lacan).

- La perspective centrée sur le groupe.

*"Dans cette nouvelle perspective intéressant toujours la psychologie sociale et la psychosociologie des groupes restreints, l'ensemble humain considéré, composé des mêmes personnes, est cette fois perçu comme pouvant faire émerger du jeu continu de ses inter-relations des structures plus stables, plus constantes, plus organisées."*⁶⁹

Jacques Ardoino nous invite donc à porter un regard supplémentaire sur les situations éducatives, il suggère que le jeu des inter-relations fera émerger des structures stables,

⁶⁷ T2 page 72

⁶⁸ T2 page 73

⁶⁹ T2 page 74

constantes et organisées, mais cependant, il formule dans le même temps des intuitions d'enchevêtrements et d'interdépendances :

*"Le macro-social (approche sociologique) comprend, comme en filigrane, le micro-social (approche psychologique)."*⁷⁰

Il y a dans cette courte phrase deux idées : "le premier comprend le second", on reste là dans une perspective simple d'inclusion. Et une seconde : "en filigrane", ce qui introduit une autre idée, celle de capillarité, d'imprécision, de "présence dans" qui vient corriger et enrichir la première. D'ailleurs, Jacques Ardoino poursuit :

*"L'observation concrète, la recherche active et l'intervention clinique en sociothérapie montrent bien que sous le dessin rationnel du système, il y a comme un anti-système irrationnel prenant ses sources dans l'affectivité des individus, des groupes et des collectivités. L'ordre formel, organisationnel, bureaucratique, des procédures, des principes et des techniques, sera constamment déjoué et menacé par la réalité des processus informels, clandestins et antibureaucratiques. (G.Lapassade)."*⁷¹

Le groupe, pour Jacques Ardoino, peut représenter une possibilité d'initiation symbolique, ce que la société moderne tend à supprimer en gommant de la sorte les repères qui sont formateurs des identités :

*"Le groupe apparaît alors comme une surface privilégiée pour la projection de contenus symboliques ou mythiques individuels ou culturels, en même temps qu'un lieu privilégié pour la catharsis et l'évolution en profondeur. Le psychodrame ou le groupe de diagnostic rejoignent, dans les temps modernes, des perspectives initiatiques plus anciennes mais également fondées sur des possibilités de médiation apportées par un champ groupal privilégié."*⁷²

La référence à la psychanalyse est forte chez Jacques Ardoino, au point de remarquer que, régulièrement convoquée au fil de son texte, elle n'en demeure pas moins l'objet de réserves ou de prises de distance qui signent sa perspective singulière : faire référence n'est pas adhérer, il y a toujours une "ligne de fuite", quelque horizon jamais atteint ni jamais connu :

"La psychanalyse livre plus facilement le ressort impérialiste d'une pédagogie qu'elle ne se reconnaît pas, mais qui, une fois débusquée, ne peut se dérober à l'analyse. F.Roustang dévoile ainsi, avec beaucoup de finesse, à partir de la correspondance de Freud, l'ambiguïté du rapport maître-élève, en filigrane de la relation analyste-analysant, où, sur fond de

⁷⁰ T2 page 75

⁷¹ T2 page 75

⁷² T2 page 77

transfert, l'enjeu de la théorie et de l'institution analytique du père fondateur devient une entreprise d'asservissement."⁷³

Tout en ayant souligné les apports essentiels du travail sur et par le groupe, Jacques Ardoino conserve une position critique à leur égard et, après les avoir présentés de façon synthétique, il va en souligner les hétérogénéités :

*"En premier lieu, il ne faut pas sous-estimer l'hétérogénéité de ces différentes pratiques qui connaissent un foisonnement assez remarquable. Certaines sont formatrices, éducatives ou pédagogiques, d'autres plus thérapeutiques. Mais il y a parallèlement des courants existencialo-mystiques. On retrouve le clivage propre à toute entreprise éducative entre l'apprentissage et la sensibilisation, avec, d'une part, la gestalt, la psychologie humaniste, les groupes marathon et d'autre part la psychologie existentielle, la bioénergie."*⁷⁴

*"Il y a tout autant, dans ce genre de groupe, une sous-religiosité, une pseudo-politique qu'une toxicomanie. Et pourtant, la véritable critique n'est pas là. Ce sont des phénomènes de marché inévitables dans une société de consommation. On pourrait en dire pratiquement tout autant de bien des actions de formation permanente dans le cadre de la loi de 1971. Le problème réel est de s'interroger pour savoir ce qu'apportent de telles démarches, en formation comme en thérapie, aux sciences humaines cliniques."*⁷⁵

Jacques Ardoino travaille ensuite assez longuement les rapports de complémentarité parfois, mais aussi de différenciation entre l'individuel et le groupal, entre la psychanalyse et les théories des groupes :

*" Il y a articulation naturelle entre l'inconscient personnel et l'inconscient collectif des groupes dans lesquels l'individu est toujours inséré. La synthèse s'esquisse ici, avec toutes les données de l'école de la dynamique de groupe (les disciples de Lewin, de Moreno et de Rogers). A la différence de l'orthodoxie psychanalytique privilégiant les instincts de mort, l'interdit du désir, l'illusion du plaisir et le jeu des fantasmes, il y a une fonction motrice, créatrice (et non seulement leurrante) de l'imaginaire social. Au niveau même de l'inconscient, il existe une dimension transversale de l'affectivité, et à partir d'une expérience de la solidarité se révèlent des projets inconscients de groupe."*⁷⁶

73 T2 page 80

74 T2 page 81 75 T2 page 85

76 T2 page 95

Après une longue réflexion sur le corps au cours de laquelle Jacques Ardoino évoque Reich, Pagès et Lapassade, il en vient à commenter ce rapprochement entre groupe et corps, tout en développant sa propre position critique :

*"Le rapprochement entre le groupe et le corps n'est pas seulement circonstanciel. Déjà, à partir de l'optique psychanalytique, R.Kaes soulignait que le groupe fait corps. Par ailleurs, ce qui a été dit des pseudo-services lancés par les praticiens du corps sur le marché de la consommation ne doit pas nous faire oublier ces autres services qui sont l'apanage de l'ère quaternaire (psychanalyse, thérapie verbale, co-conseil, psychodrame, etc.....). Quand on s'interroge sur la portée réelle, éducative ou thérapeutique de tels groupes, conditionnés comme des marchandises, on doit bien convenir que l'effet risque d'être éphémère et de se réduire souvent à la recherche inlassable et désespérée de sa reproduction. Il y a aussi de nombreux toxicomanes du groupe. Le petit groupe est-il enfin, par lui-même, instance quasi-magique et bureaucratique, ou peut-il, bien utilisé, devenir un moyen parmi d'autres, faisant désormais partie de l'arsenal du quadrillage, d'une répression-organisation plus subtile et plus redoutable encore ?"*⁷⁷

Jacques Ardoino conclura ainsi ce chapitre consacré à la perspective centrée sur le groupe :

*"On remarquera enfin, que nous avons du faire intervenir, plus tôt que la logique de notre modèle ne le laissait entrevoir, à travers la perspective centrée sur le groupe, des données et des facteurs intéressant le fonctionnement des organisations et le jeu des institutions qui la traversaient inévitablement. Cela se vérifiera encore avec les perspectives suivantes. La différence avec les perspectives précédentes résidant peut-être en ceci : les rapports entre la personne, considérée en elle-même, les inter-relations prises comme objet et le groupe en tant que système, sont surtout d'ordre dynamique (qu'il s'agisse de référentiels énergétique ou herméneutique), tandis que les rapports entre groupe et organisation d'une part, organisation et institution, d'autre part, sont avant tout de nature dialectique."*⁷⁸

- La perspective centrée sur l'organisation.

Jacques Ardoino continue sa réflexion sur les différentes perspectives par un regard sur l'organisation et ce qu'elle implique :

⁷⁷ T2 page 97

⁷⁸ T2 page 98

"L'organisation spontanée de la perspective précédente va faire place, ici, à une organisation plus construite, sophistiquée, artificielle et systématique. Une rationalité consciente va se substituer au mouvement naturel des choses pour en faciliter l'intelligibilité."⁷⁹

"A son stade le plus élémentaire, le travail organisateur consistera à classer et à différencier les objets auxquels il s'applique pour les identifier et à la limite les catégoriser. L'ordre, la cohérence et la clarté souvent fondés sur l'univocité des concepts et la simplification des codes, sont posés comme conditions de l'efficacité. Dans cette perspective, ce ne sont plus les rôles mais les fonctions qui deviennent objets de connaissance. Tout cela supposera des instruments matériels et conceptuels appropriés. Presque toujours l'image de la machine, comme ensemble techniquement organisé, construit, prendra progressivement le pas sur celle de l'organisme vivant. On changera donc de référentiel, sans toujours très bien s'en apercevoir."⁸⁰

En fait, il va opposer le biologique au mécanique et développer une critique radicale de ce qui étouffe le vivant :

"Le mécanique s'oppose au biologique comme l'organisé à l'organique ou comme l'organisation à l'organisme. La machine est construite par la volonté intelligente et rationnelle de l'homme. En tant que telle, elle offre une certaine transparence tant qu'elle n'est pas pervertie ou dénaturée par nos projections fantasmatiques. Le vivant, lui, se caractérise par son opacité. C'est non seulement un jeu de force, comme dans la machine, mais aussi un jeu de ruse. Le biologique implique, en effet la présence du désir, la réalité du conflit, le risque permanent de la mort et toute l'angoisse qui en découle, tandis que le mécanique reste indifférent à de telles données, que, par construction, il exclut. La machine fonctionne ou dysfonctionne à partir de sa programmation, elle n'a pas de volonté ni d'intentions autonomes. Elle ne dit jamais non. Le propre du vivant, c'est sa capacité négatrice. Au besoin on change de machine, sans drame, ce n'est qu'une question de coût économique. Il n'est pas possible, sans mutilation du biologique de faire la même hypothèse à partir de l'humain. Enfin le biologique s'oppose au mécanique comme le temporel au spatial"

⁸¹ En quoi consiste le travail d'organisation ? :

"La spécificité du travail organisateur nous semble donc résider, déjà, à travers une opération de conversion dans la construction de modèles destinés à permettre une emprise efficace sur des réalités complexes et la substitution, progressive mais totale de ces modèles

⁷⁹ T2 page 98

⁸⁰ T2 page 99

⁸¹ T2 page 100

aux réalités de départ qui ne sont plus désormais que représentés et de moins en moins présents dans les procédures de traitement."⁸²

*"Lorsque l'organisation est confrontée aux surprises de l'évolution, elle atteint un seuil de complexité critique. L'évolution réelle se fait toujours en dehors de l'organisation car celle-ci obéit avant tout à un principe de permanence et de cohérence."*⁸³

Diriger et organiser ne coïncident pas avec le changement et les finalités :

*"Les objectifs sur lesquels se centrent l'activité de direction et la participation attendue des collaborateurs éclipsent le problème des finalités, des visées et par conséquent des significations de ce sur quoi on s'accorde.....L'organisation, en effet, a pour objet de mettre en ordre, de simplifier, de systématiser, de classer, tandis que le changement suppose avant tout la déstructuration d'un ordre préétabli."*⁸⁴

L'organisation rationalise, étouffe, détermine et pourtant les différentes réformes portent davantage sur le quantitatif, sur le formel que sur le qualitatif :

*"H.Desroche s'est précisément donné pour tâche de mettre en lumière les mythes administratifs, c'est à dire les composantes les plus irrationnelles du comportement bureaucratique. En fait, c'est l'excès même de rationalisation qui appelle le mystère et provoque le mythe. C'est en réponse à son angoisse originelle et aux risques de l'existence que l'homme tend à se créer un univers de sécurité par l'instauration d'un système symbolique et l'établissement de règles précises. A partir de là, le risque devient grand de passer insensiblement de la symbolique au domaine magique par la routine d'une pensée sclérosée et figée qui s'oppose à tout progrès comme à tout dépassement. Les routines se chargent alors de matérialité et glissent peu à peu vers une cristallisation immuable."*⁸⁵

Le travail social a tendance à se bureaucratiser. Ceci n'est pas nouveau mais s'accélère et se diversifie. Les réglementations sont de plus en plus nombreuses, enserrant les pratiques dans des systèmes d'injonctions de temps en temps contradictoires les unes aux autres.

C'est une des raisons qui ont amené l'AFIRSE, l'IRTS de Marseille et l'IRTS de Montpellier à mettre en place ce colloque intitulé : "Le travail social par l'éducation". Cela signifiait qu'une voie de passage, une alternative pouvait exister devant la progression de l'administratif et de la bureaucratie.

⁸² T2 page 106

⁸³ T2 page 108

⁸⁴ T2 pages 114 et 115

⁸⁵ T2 page 129

Ici aussi, se retrouve la place et l'importance de la responsabilité, collective mais surtout individuelle. Certes les carcans existent mais on peut constater sur les terrains professionnels que les différents protagonistes engagés dans l'action n'intériorisent et ne pratiquent pas de la même façon ces différentes règles.

Il y a donc bien des possibilités de jeu au sein des systèmes organisationnels, et cela pose la question de l'engagement et de la responsabilité personnelle de chacun. D'où l'importance cruciale de l'éducation. Prenons un exemple d'application de ce raisonnement : le contrôle et l'évaluation. Il est tout particulièrement important de relever la grande actualité de cette question en 2003, dans le secteur social et de l'éducation spécialisée. Jamais les prescripteurs d'évaluation (telle qu'ils l'entendent) ne différencient les deux notions. Et pourtant, écoutons Jacques Ardoino nous en parler :

"Le contrôle s'hypertrophie, l'évaluation disparaît en tant que fonction critique. La pratique apparemment plus spécifique de l'évaluation reste étroitement dépendante de la problématique plus générale du contrôle. Le mot contrôle est d'abord un terme d'administration et de comptabilité, il porte les idées de "copie conforme, de vérification, de procédure.....Il est légitime de réserver l'usage du mot évaluation à l'appréciation de phénomènes qualitatifs, plus fondamentalement, l'évaluation apparaît comme un processus et non plus un ensemble de procédures. La notion d'évaluation est, en tant que carrefour sémantique, un lieu de rencontre interdisciplinaire privilégiée. Elle pourra nourrir une méthodologie qui s'élaborera à partir de l'expérience en s'inspirant de plusieurs champs de recherche, hétérogènes entre eux au regard des cloisonnements traditionnels des disciplines."⁸⁶

Mais Jacques Ardoino nous prévient des enjeux liés à cette re-précision conceptuelle :

"Ne nous y trompons pas, pour fonder ce remaniement méthodologique, c'est une révolution épistémologique qui s'esquisse. Le clinique s'oppose à l'expérimental pour revendiquer un autre statut de cohérence. La réhabilitation des données du témoignage comme rappel de la réalité existentielle de l'incertitude vient interroger les certitudes essentiellement tirées de l'administration de la preuve. Les modèles sont plus biologiques que physiques ou, mieux encore, anthropologiques."⁸⁷

Cette différenciation concerne au tout premier chef les sciences humaines :

⁸⁶ T2 pages 134, 138 et 139

⁸⁷ T2 page 139

*"Enfin les sciences de l'éducation et les sciences pédagogiques sont, au-delà des pratiques, dominées par ce fait que, plus encore que pour d'autres régions du savoir, leur objet de connaissance est, en même temps, sujet capable d'intentions conscientes et inconscientes. Il faut donc s'attendre à ce qu'il en résulte une ambiguïté et une opacité propres à toutes démarches voulant connaître objectivement des processus subjectifs ou intersubjectifs."*⁸⁸

*"La réintégration du temps, comme temporalité et non comme chronologie, dans la compréhension clinique de la situation éducative est fondamentale à un tel remaniement. En effet, l'objet concret d'une approche clinique est insaisissable et incompréhensible si l'on veut faire abstraction de sa dimension temporelle.....La science cartésienne était la science de l'étendue, la science positive est toute entière dévolue à la fascination par l'espace.....Nous l'avons déjà vu, le temps mesuré n'est pas le temps vécu. La préhistoire du sujet, comme l'histoire, en tant que phénomène dialectique d'une société en marche, en sont exclus. Dans les phénomènes de relation, qui sont fonciers à toute activité sociale et notamment dans les situations éducatives, c'est le temps qui est la structure même de la rencontre."*⁸⁹

Jacques Ardoino en arrive à la formulation de l'hypercomplexité dans les situations éducatives et il termine de la façon suivante son chapitre consacré à l'organisation :

*"Nous devons savoir aujourd'hui que le problème central est celui d'une politique de l'homme, qu'il n'y a pas de politique de l'homme sans théorie de l'homme, et qu'il n'y a pas encore de théorie de l'homme. C'est, peut-être, que le moyen décisif en politique est la violence (Max Weber). L'intelligence comme pouvoir de négation critique s'oppose en effet, à la raison positive."*⁹⁰

- La perspective centrée sur l'institution.

Tout ensemble humain, nous rappelle Jacques Ardoino, est composé de personnes autonomes ou hétéronomes, en inter-action entre elles et intéressant une autre région du savoir : la sociologie. Or, la sociologie est définie comme une science des institutions :

*"Les institutions sont un ensemble d'actes ou d'idées tout institué que les individus trouvent devant eux et qui s'impose plus ou moins à eux.(Fauconnet et Mauss)"*⁹¹

L'institution n'est pas l'établissement, elle ne peut être réduite à la description des murs, des M2, bref, de l'organisation. L'institution engage le registre du symbolique. Déjà reconnue

⁸⁸ T2 page 146

⁸⁹ T2 page 152

⁹⁰ T2 page 156

comme une question difficile par François Tosquelles, Jacques Ardoino en précisera quelques traits en 1974 dans sa préface au livre de Georges Lapassade "le désir et l'institution":

*"En soi et pour moi, objet et introjecté par le sujet, dialectiquement institué et instituante, mécaniste comme produit de l'art organisateur et biologique par la dynamique des processus sociaux qui la font naître, durer et vieillir, rationnelle et sécurisante, irrationnelle et angoissante, ordre et désordre, réelle, imaginaire, symbolique, l'institution est toujours Janus. Insaisissable, comme l'arlésienne, partout et nulle part, elle est la trame même du tissu social que l'on ne perçoit jamais directement, mais qui est tout le temps présente."*⁹²

Lourau fait apparaître l'institution à travers ses variations, dans les différents systèmes de référence où le concept est utilisé :

"- L'institution est polysémique, dans l'usage du terme trois moments s'y confondent:

- Le moment de l'universalité.*
- Le moment de la particularité.*
- Le moment de la singularité.*

- L'institution est aussi équivoque, le concept désigne tout à la fois l'institué et l'instituant.

- L'institution est problématique parce qu'elle n'est pas objet stable d'observation et de manipulation, elle ne se donne à connaître qu'à travers une analyse, éventuellement des interprétations."*⁹³

L'institution pose la question de sa compréhension. Jacques Ardoino fera référence à Guattari et évoquera les courants anti-institutionnalistes :

*" Comme le dit très bien F.Guattari, l'analyse institutionnelle implique un décentrement radical de l'énonciation scientifique. Mais il ne suffit pas, pour y parvenir, de se contenter de donner la parole aux sujets concernés. Encore faut-il créer les conditions d'un exercice total, voire paroxystique de cette énonciation. La science n'a rien à faire des justes mesures et des compromis de bon ton. Rompre les barrières du savoir établi, en fait du pouvoir dominant ne va pas de soi.....C'est tout un nouvel esprit scientifique qui est à refaire."*⁹⁴

Cette conception amènera certains auteurs à des positions radicales que Jacques Ardoino nous présente et dont il nous laisse libre des suites éventuelles :

"Dans cette perspective l'intelligence du désordre ira jusqu'à se faire apologie de la subversion. L'anti-institutionnalisme débordera le mouvement institutionnel avec l'anti-psychiatrie (Laing, Cooper, Basaglia) et l'anti-pédagogie (Illitch). Les institutions scolaires

⁹¹ T2 page 157

⁹² T2 page 165

⁹³ T2 pages 167 et 168

ou psychiâtriques n'étant perçues que sous l'angle de leur signification universelle, comme instituée, autonomisées, c'est à dire comme des idéologies. Il ne s'agit ni de les réformer, ni de les transformer mais de les détruire."⁹⁵

Mais ces perspectives, utiles à travers ce qu'elles ont mis en évidence, ne sont pas généralisables, elles ne prennent pas en compte des facteurs pourtant essentiels :

"Comme le remarque encore Lourau, certains extrémismes ne font finalement que conforter les résistances, le maintien d'un statu quo et l'idéologie de la réforme. Il n'y a pas de dialectique ni de respect des rapports de force sans perspective de compromis. Mais le rôle des positions anti-institutionnelles aura été de poser utilement parce que plus clairement, des éclairages antinomiques, parce que radicalisés. On serait tenté de reconnaître, avec Lourau, deux modalités ou deux investissements différents mais complémentaires de l'analyse institutionnelle.

Au sens le plus large, l'analyse institutionnelle tend à désigner une méthode d'analyse sociale, à base d'observation et de documents, centrée sur le concept d'institution. Au sens étroit, l'analyse institutionnelle est une méthode d'intervention dans la pratique sociale des groupes, des organisations au sens de la sociologie des organisations et des institutions, au sens classique."⁹⁶

Jacques Ardoino propose alors de distinguer entre :

"Les méthodes traditionnelles d'analyse sociale impliquant une perspective positiviste-descriptive, l'analyse institutionnelle généralisée comprenant les courants anti-institutionnalistes et militants, l'analyse institutionnelle restreinte (Barbier, Lourau) et la socio-analyse comme analyse institutionnelle en actes."⁹⁷

Et d'utiliser deux notions qui contribueront à les spécifier : L'analyseur et l'implication :

"On donnera le nom d'analyseur à ce qui permet de révéler la structure de l'institution, de la provoquer, de la forcer à parler. Ainsi l'analyseur cherchera la mise à jour du contenu d'une boîte noire, l'institution en négatif."⁹⁸

"Il faudra à nouveau distinguer entre deux types d'implication. Pour R.Lourau, l'implication a un sens plus mathématique, logiciste ou physicien : l'ensemble des déterminations d'un objet, ce qui implique cette appartenance, cette position, dans un système par rapport à un objet ou

⁹⁴ T2 page 180

⁹⁵ T2 page 181

⁹⁶ T2 page 181

⁹⁷ T2 page 182

⁹⁸ T2 page 182

*par rapport à d'autres personnes. Pour G.Lapassade, l'implication est davantage une manifestation libidinale, l'expression de l'affectivité profonde."*⁹⁹

Après être revenu en détail sur les trois premières formes de l'analyse institutionnelle, Jacques Ardoino s'attarde sur la socio-analyse et manifeste à son endroit une certaine déception avant de faire part de ses propres suggestions :

*"C'est en fait l'effet de sens qui permet de délier et de relier à nouveau l'énergie, à travers l'institution d'un champ symbolique dont l'analyste prétend réorganiser l'économie, sans toujours tenir suffisamment compte de référentiels plus lointains. Les socioanalystes restent ambigus quant à la question du sens. C'est bien pourquoi la pratique reste pauvre."*¹⁰⁰

"C'est peut-être ici, à travers les ambitions déçues de la socioanalyse, dans cette impuissance à susciter réellement et non ludiquement, l'émergence du politique, tout en conservant l'aptitude à le convoquer, que réside le problème majeur de toute pédagogie et de toute interrogation exigeante sur les visées éducatives. Dans l'invariant ou dans la constance plus relative de ses finalités, quelles que soient les modulations historiques et culturelles qui puissent diachroniquement prédominer, l'éducation est travail d'acculturation, d'intégration et d'adaptation à une société donnée. Comme telle, elle est déchirée entre le phénomène inévitable d'une reproduction qui, trop souvent se fera justification d'une aliénation, hâtivement décrétée comme inévitable, parce que censée naturelle, et l'idéal d'une maîtrise croissante de l'homme sur la nature, comme sur sa nature, c'est à dire la conquête d'une autonomie. Mais, dans le prolongement de cette dernière perspective, répétons le, inséparable de la précédente, le développement de l'esprit critique, c'est à dire d'une conscientisation, d'une capacité à la transgression de l'ordre établi, d'un pouvoir instituant de contestation et de remise en cause, d'invention de ce qui n'est pas encore est tout aussi fondamental. Et tout ceci, à travers les pièges multiples tenant aussi bien aux points aveugles et aux zones opaques subsistant toujours en aval d'une sensibilisation, d'une conscientisation, d'une élucidation insuffisantes de la réalité complexe, qu'aux angoisses et aux désirs personnels, qu'aux intérêts de classe de tous ceux qui se font les agents de cette fonction sociale impossible et nécessaire qu'est l'éducation.....Nous entrevoyons alors le noeud central de toutes les contradictions spécifiques à la situation éducative : le temps et l'espace, c'est à dire la vie et la mort, en leur dramatique singulière, le macro-social et le micro- social comme universalité et particularité, reliant dialectiquement l'individu à la société.....Comment réussir à articuler les données contradictoires de ce travail impossible ? En dépit de ses

⁹⁹ T2 page 189

maladresses inévitables, la praxis éclairée, la pratique sociale engagée, répond encore mieux à cette question que tous les efforts de théorisation qui cherchent légitimement à en rendre compte. C'est en cela que les modèles cliniques se distinguent toujours des modèles de connaissance. Le rôle de la théorisation, comme de la recherche-action, est de réduire une telle distance sans jamais y parvenir tout à fait. Tantôt le psychologique, privilégié, occulte le politique, tantôt, au regard braqué du politique, le psychologique est systématiquement ignoré. L'expérience montre que dans toutes les pratiques sociales, celle de l'éducation notamment, la prise en considération de l'un comme l'autre est fondamentale. Voilà pourquoi une multiréférentialité nous paraît nécessaire. La négligence du facteur subjectif a coûté cher à bien des entreprises révolutionnaires. C'est pourquoi nous ne croyons guère, en l'état actuel des choses, qu'on puisse proposer, quant à l'interrogation sur la signification des pratiques, plus qu'un travail de repérage et d'élucidation. C'est ce que nous avons tenté d'esquisser tout au long de ces pages."¹⁰¹

Plus loin, Jacques Ardoino resserre son propos et termine ce chapitre consacré à la perspective centrée sur l'institution :

"On ne commence à vivre que quand on cesse de vouloir échapper à la mort, ou de la nier inconsciemment, ce qui revient au même. C'est bien là le problème philosophique par excellence et aucune éducation ne mérite son nom si elle ne s'y est pas authentiquement confrontée. Mais paradoxalement, ces interrogations philosophiques tenteront aujourd'hui autant sinon plus, de se populariser à travers des expériences psychosociologiques ou des sociologies engagées auxquelles elles sont sans doute congruentes, au risque de retomber rapidement dans des modèles fonctionnels ou thérapeutiques ou dans le discours spécifiquement philosophique."¹⁰²

Le projet pourra représenter une possibilité, mais :

"Nous ne pouvons penser le projet sur le modèle de l'ingénieur, le projet est avant tout poésie, sans quoi il ne saurait être créateur. Le temps du projet, la pensée apollinienne doit céder le pas à l'intuition dionysiaque."¹⁰³

L'ouvrage de Jacques Ardoino s'achève par un chapitre intitulé : "Eléments de réflexion pour un projet d'éducation dans une perspective socialiste". Le passage suivant est très représentatif de sa pensée et des articulations qu'il recherche sans cesse :

¹⁰⁰ T2 page 223

¹⁰¹ T2 pages 224, 225 et 226

¹⁰² T2 page 229

¹⁰³ T2 page 235

*"Un projet éducatif doit donc, avant tout préciser les finalités, les systèmes de valeurs traditionnels ou encore en devenir auxquels il s'ordonne. L'explicitation des énoncés fondamentaux est nécessaire parce que ce qui est considéré comme évident, ou comme devant demeurer implicite pour ne pas susciter de conflits initiaux insurmontables, est le prétexte à toutes les manipulations ultérieures et suscitera inmanquablement, tôt ou tard, les blocages et les enlisements que la manoeuvre d'évitement prétendait éluder. La forme la plus courante dans les temps modernes, d'une telle diversion, est l'option technologique, qui deviendra rapidement technocratique en matière d'éducation. Seuls les méthodes, les systèmes, les programmes, les contenus sont objets de réflexion et de sophistication. On renonce délibérément à s'interroger sur le sens, précisément pour masquer les significations profondes. Ainsi les réformes de détail, l'incitation à l'innovation pédagogique tentent vainement quant au fond, mais avec une efficacité superficielle durable de masquer le besoin de transformation profond des structures, l'émergence inéluctable d'un autre projet de société. Plus généralement encore, toute la vie politique est marquée par les hésitations continues entre le long, le moyen et le court terme, entre le politique, le stratégique et le tactique. Cette hésitation se résoud toujours dans la pratique, au nom de l'urgence, qui fonctionne ici comme alibi, de part et d'autre, par le fait de privilégier les mesures ponctuelles, conjoncturelles et de repousser à plus tard les changements structurels."*¹⁰⁴

Document réalisé par Jacques PAPAY, Marseille, IRTS Provence, Octobre 2003

¹⁰⁴ T2 page240