

REGLES POUR DIRE, PENSER ET HABITER L'EDUCATION.

Jorge Larrosa

Universidade de Barcelona
jlarrosa@ub.edu

Resumo

Parodiando as Regras para a Direção do Espírito, de Descartes (e uma obra do mesmo período de Baltasar Gracián), o texto trata de dar forma a regras do pensamento que comprometam uma ética e uma estética, que impliquem um certo exercício de si, que afetem não só as ideias, mas também as formas de expressão, envolvendo um estilo, que se inscrevem numa tradição, que constituem uma certa po/ética da teorização educacional, tentando entender a teorização educacional como parte de vida pedagógica.

Palavras-chave: Regra; Forma de vida; Pensamento; Linguagem; Educação.

Abstract

Parodying the Rules for the Direction of the Mind, by Descartes (and a work of the same period by Baltasar Gracián) the text shapes some rules of thought that compromise ethics and aesthetics, which involve some exercise of the self, which affect not only the ideas but also the forms of expression, involving a style, that are part of a tradition, which constitute some po/ethics of educational theorizing, trying to understand educational theorizing as part of pedagogical life.

Keywords: Rule; Way of life; Thought; Language; Education.



Introduction

... in the service of an anger and of a love and of an undiscernible truth,
and in the frightening vanity of their would-be purity.
James Agee.

Ce que je vais vous présenter, comme prétexte à la conversation, est une variante ironique du traité de Descartes intitulé *Règles pour la Direction de l'Esprit*. Il s'agit d'un texte retrouvé parmi les papiers posthumes de Descartes, apparemment écrit entre 1620 et 1635, et dont la découverte et la publication font une curieuse histoire. Avant de quitter les Pays-Bas, en Juillet 1649, quelques mois avant sa mort (à Stockholm en Février 1650), Descartes expédia en deux fois ses vêtements et papiers, un envoi pour la Suède et l'autre pour Leyde, près de La Haye. Parmi les documents de Stockholm, neuf cahiers, attachés ensemble, contenant des parties d'un traité. Après plusieurs années, ces livres furent envoyés en France. Mais le navire qui remontait la Seine fit naufrage entre Rouen et Paris. Les manuscrits furent retrouvés trois jours plus tard et, à y croire ce qu'on raconte, on dut les étendre pour les faire sécher. Après plusieurs changements de propriétaires, ils furent publiés en 1701. Si la publication a autant tardé c'était, d'abord, pour des raisons économiques (il semblerait que les éditeurs pensaient qu'il s'agissait d'un matériel peu vendable), et ensuite parce qu'ils ont été considérés comme mineurs au sein du corpus cartésien, juste des petits fragments peu cohérents, tout au plus les restes d'une œuvre purement préparatoire.

Je souhaiterais présenter ici mon travail en rapport avec cette histoire européenne, reliant la Suède, les Pays-Bas et la France, cette histoire d'un texte errant, navigateur, naufragé qui fut, pendant plusieurs jours, un *papier mouillé* (l'expression *papel mojado* en espagnol, s'utilise à propos d'un texte qui n'est doté d'aucune efficacité, d'un texte qui est né, en quelque sorte, inutile, inefficace, inopérant, d'un texte sans force, qui jamais *ne prend effet*) un *papier mouillé*, donc, et qui a été considéré, pendant un demi-siècle, invendable et sans importance.

Je voudrais également attirer l'attention sur le mot *règle*, et tout particulièrement sur sa connotation monastique, c'est-à-dire, son rapport avec la configuration des modes d'agir et, de manière plus générale, des formes de vie. Bien que le traité de Descartes pourrait être lu comme un antécédent du *Discours de la méthode* et, par conséquent, comme un ensemble de règles reliées à une certaine façon d'orienter la pensée vers un objectif qui a à voir avec la vérité, avec la recherche de la vérité... je voudrais vous faire entendre le mot *règle* dans le double sens de règle *de la pensée* et



de règle *de vie*, c'est-à-dire comme une façon de *se conduire* dans la pensée (une façon de vivre dans la pensée ou une façon d'habiter la pensée) qui est, à la fois, une manière de vivre dans l'éducation ou une forme d'habiter l'éducation, une forme *d'être au monde* de l'éducation ou, si vous voulez, une façon d'exercer ou de s'exercer dans les métiers éducatifs. Et j'aimerais également faire remarquer que cette idée de façon de se conduire regarde aussi la différence, dans le dernier Foucault, entre morale et éthique. Si la morale peut être comprise comme un code de conduite, l'éthique est une façon de se conduire, c'est-à-dire, d'établir une relation avec soi-même. Alors, mon intention n'est pas d'énoncer les règles d'un code, mais de problématiser les façons de se conduire en relation à une forme de vie qu'on pourrait appeler, provisoirement, une vie pédagogique. Ainsi, je voudrais suggérer que *penser l'éducation* ne consistera pas ici en l'activité de recherche, d'écriture ou d'enseignement d'un groupe d'experts ou de spécialistes, ne sera pas non plus le contenu d'une carrière professionnelle fondamentalement universitaire, n'aura pas à voir avec la théorie de l'éducation ou la philosophie de l'éducation en tant que disciplines spécialisées, mais sera plutôt considérée comme une activité incrustée dans une manière d'habiter, pensivement, l'éducation (les dispositifs éducatifs, les pratiques éducatives, les expériences éducatives, les différents tâches de formation d'éducateurs...).

Par ailleurs, le mot latin du titre du traité cartésien (*Regulae ad Directionem Ingenii –ut et inquisitio veritatis per lumen naturale*) qui se traduit en français par *esprit* (en anglais par *mind*, en espagnol par *mente* et en portugais par *espírito*) est *ingenii*. Et ce mot, pour un espagnol, renvoie immédiatement à un autre ouvrage, de la même période, celui de Baltasar Gracián (le seul penseur espagnol qui a attiré l'attention de Nietzsche, qui le connaissait par le biais de Schopenhauer) intitulé *Agudeza y Arte de Ingenio*, un des chefs-d'œuvre de la philosophie baroque, publié en deux versions, la première en 1642, et la seconde, augmentée, en 1648. L'ouvrage de Gracián pourrait être considéré comme un traité de rhétorique. D'ailleurs, il est rempli de citations de poètes, essentiellement de poètes classiques latins, mais on y trouve aussi des auteurs moins éloignés comme le poète portugais Camoens, que Gracián admirait et lisait et citait dans sa propre langue. Cependant, pour Gracián, la rhétorique est bien davantage et bien autre chose qu'un art de la persuasion. La rhétorique, pour Gracián, tient de la vérité, car elle inclut le jugement, mais elle a aussi à voir avec la morale, en cela qu'elle fait allusion à la capacité de choisir, et elle comprend également, bien entendu, la beauté. *Agudeza y Arte de Ingenio* passerait alors pour un livre contenant une épistémologie, une éthique et une esthétique de la pensée.



Agudeza veut dire quelque chose comme *finesse* en français, et *acuteness* ou *sharpness* en anglais. Le titre de cet ouvrage en anglais est *The Mind's Wit and Art*. Le mot "*Wit*" fait allusion à une forme d'intelligence qui se révèle soudainement (*a flash of wit*), d'une manière apparemment gratuite, intuitive, mais qui cherche toujours à distinguer, à discerner, et également à une forme d'intelligence pleine d'humour, de grâce. D'autre part, le mot *Ingenio* pourrait être assimilé, en français, à *esprit* ou peut-être *génie*. D'ailleurs, une des traductions françaises s'intitule *Art et figures de l'esprit* et une autre, celle-ci publiée avec un prologue de Marc Fumaroli, porte le titre de *La Pointe ou l'art du génie*. Et cette caractéristique incisive de la *agudeza*, de la *pointe*, peut se relier au caractère coupant ou pointu de l'instrument d'écriture, de ce styilet, ou de ce stylo, ou de ce style, qui laisse des inscriptions sur une surface lisse. L'*agudeza* est un art du discernement dans la pensée et dans l'écriture (le latin *scribere* tout comme le grec *graphein* signifient extraire, graver, avec un outil pointu) et elle est aussi un art de stylisation de la conduite. L'*ingenio*, l'esprit, le génie est une habilité, une façon de faire, un art de l'écriture et de la pensée, mais aussi de la vie, qui combine épistémologie, éthique et esthétique. Ainsi, les règles de l'esprit ne sont pas seulement des règles intellectuelles, mais aussi des règles morales et esthétiques. Il s'agit d'une morale de la pensée et d'une esthétique de la pensée, d'une façon de se comporter ou de se conduire dans la pensée, une manière d'être et d'agir à l'égard de la pensée, mais qui a, on peut le dire, une dimension existentielle qui engage toute la personne.

De plus, l'art de la *agudeza* et de l'*ingenio* prennent comme point de départ, non l'ignorance ou l'erreur, mais la déception. Ce n'est pas un chemin qui va de l'ignorance à la connaissance, ou de l'incertitude à la certitude, ou de l'erreur à la vérité, mais de la tromperie, en espagnol *engaño*, à la déception, qui se dit en espagnol *desengaño*. Et le mot *desengaño* évoque la souffrance. Une pensée déçue ou désabusée ou *desengañada* et qui mène à la déception, au *desengaño*, ne célèbre pas le triomphe de la vérité, ou de la certitude, ou de la connaissance, mais subit et souffre de la déception. Disons qu'il s'agit d'une variante de cette conception tragique de la vérité, plus passive ou passionnelle qu'active, plus proche de la passion que de l'action, selon laquelle la vérité ne s'obtient pas, ne se détient pas, mais se soutient, se souffre, se supporte, comme quelque chose qu'on ne peut pas avoir, tenir, posséder, mais qu'il faut soutenir, ou supporter et qui, en même temps, nous permet de nous soutenir ou nous supporter. Par conséquent, la finesse et l'esprit, la *agudeza y el ingenio* s'unissent dans une catégorie étrange, très belle, qui se dit en espagnol *entereza*,



qu'on pourrait traduire, peut-être, par *présence d'esprit*, et qui fait référence à une façon de souffrir, de supporter, et d'agir, qui compromet la totalité de ce qu'on est et qui prend place dans un monde qui est, tout entier, un tissu de tromperies et de mensonges. En outre, l'*ingenio*, le génie, a à voir avec l'invention, mais aussi avec l'élocution, avec l'expression (ce sens, remet en question l'ancienne distinction entre *Inventio* et *Elocutio*). Par ailleurs, le génie, *el ingenio*, a à voir avec ce que nous pourrions appeler le *bricolage*, l'art de faire quelque chose de ce dont on dispose ici et maintenant, une sorte d'art de la composition et du montage (en fait l'esprit est l'art de faire des distinctions, mais aussi et l'art de lier, de relier, de tisser), une sorte d'art ou d'*ingénierie* des occasions.

Ainsi donc, pour contextualiser ce dont je veux vous parler, j'ai construit une histoire européenne en passant par la Suède, les Pays-Bas, la France, l'Espagne et, par le biais de Camoens, par le Portugal¹. Je l'ai construite en utilisant astucieusement, ou *ingeniosamente*, ou de manière rhétorique, ou sournoisement (en trichant quelque peu), la coïncidence temporelle entre l'œuvre de Descartes et les travaux de Gracián, et en utilisant également le mot *règle* qui apparaît dans le titre du traité de Descartes, le mot *finesse/agudeza* que l'on retrouve dans le titre du traité de Gracian, et le mot *génie* qui leur est commun. Avec cette histoire, j'ai traversé les Pyrénées, en passant de l'optimisme rationnel français qui se lance, avec la méthode, à la conquête du monde, à la déception tragique espagnole qui tente d'affronter, avec présence d'esprit et beauté, la faillite inévitable du monde; en passant également d'une raison géométrique à une raison que nous pourrions appeler, avec María Zambrano, *raison poétique*.

Avec cette histoire en toile de fond, je vais maintenant élaborer quelques règles inutiles et inefficaces, qui ne sont pas destinées à être autre chose que *papel mojado*. Des règles errantes, voyageuses, jetées au hasard des mers, des rivières et des routes et, bien sûr, toujours soumises à la possibilité du naufrage. Des règles invendables, sans aucune valeur dans un domaine universitaire complètement soumis au marché. Des règles qui sont celles de la pensée, mais qui requièrent une éthique et

¹ Cette petite histoire a un contexte, c'est une espèce de clin d'œil aux amis: elle a été lue dans le cadre d'un Symposium célébré à Lisbonne en la présence de Carl Anders Säfström et de Niclas Månsson, de Suède, Jan Masschelein, de Flandres (Belgique), Marta Venceslao, d'Espagne, et Teresa Gonçalves et Elisabete Gomes, du Portugal. C'est aussi pour cela que le texte contient quelques références à leurs interventions, et à eux que l'on doit le ton de quelques-uns des paragraphes.



une esthétique, qui impliquent un certain exercice de soi, qui sont aussi inextricablement rhétoriques, qui affectent non seulement les idées mais aussi leurs modes d'expression, qui impliquent un style dans la pensée et dans l'écriture, qui constituent une certaine po/éthique de la théorisation de l'éducation, qui essaient de comprendre la pensée de l'éducation comme élément d'un mode de vie, comme part de ce que l'on pourrait appeler, peut-être, une vie pédagogique, et enfin des règles qui tentent d'expérimenter la possibilité de travailler dans l'éducation à partir, et au sein, de la déception (*desengaño*).

Pour clore cette introduction, je tiens à dire que je ne pourrais pas parler comme je vais le faire, si je ne savais d'avance que je suis ici entouré d'amis, que je bénéficie d'une certaine complicité, d'une certaine sensibilité partagée sur certains sujets. Je ne pourrais pas parler comme je vais le faire, sur ce ton un peu improvisé, un peu syncopé, un peu trop unilatéral, peu nuancé, si je ne savais que mes mots n'ont d'autre objectif que d'ouvrir ici, avec vous, une conversation. Pas seulement, ni principalement, sur les règles concrètes que je vais proposer, mais également sur ce que veut dire, aujourd'hui, l'explicitation d'une façon de se conduire dans la pensée pédagogique. Tout cela sera possible uniquement si vous vous sentez aussi concernés, d'une manière ou d'une autre, par quelques-unes de mes paroles. C'est aussi pour cela que j'ai osé parler de quelques de vos propres travaux en relation à ces règles.

Choisir les Mots

Epreuve à neuf tous les verbes.
Peter Handke.

Le mot espagnol pour choisir est *elegir*, qui vient du latin *legere*, d'où provient également *lecture* et le mot *leçon*, *lectio*, la lecture publique et en public d'un texte, et d'où proviennent aussi les mots *élection*, *collection* et *sélection*. *Elegir* est également issu le mot *elegante*, élégant. Une personne élégante est quelqu'un qui sait *elegir*, choisir, qui a bon goût (pour ses choix), et qui en même temps fait de certaines de ses élections l'expression de sa personne. L'élégance porte, à la fois, sur une manière d'être et sur une manière de se montrer ou de se présenter, de se faire présent parmi les autres, ou de se rendre en présence des autres. Le mot *élégance*, donc, dit quelque chose à propos des modes de l'être en public.

Il est ici question de réfléchir au vocabulaire de l'éducation, aux mots avec



lesquels on dit et on pense l'éducation. Non seulement aux mots que nous utilisons (d'où viennent-ils, de quelle histoire sont-ils chargés), mais également aux mots que nous n'utilisons pas. Et nous ne les utilisons pas parce que nous ne voulons même pas les entendre. Il existe une expression en espagnol, très belle, *hacer oídos sordos*, faire la sourde oreille, et qui a à voir avec ce vieil énoncé, que Plutarque reprend de Théophraste, expliquant qu'il est regrettable que les oreilles n'aient pas de paupières, qu'elles ne puissent pas se fermer, à moins de mettre, comme les marins d'Ulysse, des bouchons de cire. Avec ce *faire la sourde oreille*, je veux énoncer la pratique d'une certaine diététique verbale, qui est à la fois une diététique intellectuelle, morale et esthétique, une diététique de l'âme, moyennant laquelle nous tentons de nous préserver de tous les mots qui nous contaminent l'esprit. Et aussi de toutes les phrases qui sont là, disponibles, ou qui nous viennent à la bouche automatiquement, sans que nous nous en apercevions. Dans l'intérêt de cette diététique, il nous faut nous affiner l'ouïe, avoir l'oreille fine, comme l'a dit Nietzsche d'Ariane. Ou disposer d'une langue avec laquelle savourer les mots, comme c'était le cas de Lord Chandos, pour expérimenter comme ils sont pourris. Certains d'entre vous avez travaillé cette question en relation avec le vocabulaire de la psychologie (Säfström avec le vocabulaire de l'apprentissage, devenu totalitaire), de la sociologie (Gonçalves et Gomes avec leur critique de la professionnalisation) ou de la politique (Masschelein avec sa critique de la politisation de l'école).

Pour moi, il est tout autant essentiel de rejeter les mots de l'économie (qui n'imprègnent pas seulement notre monde, réduit à une entreprise et, pourtant, détruit comme monde, mais aussi notre vie, presque complètement capitalisée, c'est-à-dire, réduite à une simple valeur économique et, pourtant, détruite comme vie), d'éviter les mots de la communication (ceux qui réduisent le langage humain, l'acte de lire, d'écrire, de parler et d'écouter à des outils ou des instruments de communication), d'éviter le schéma problème/solution (qui réduit la question éducative à une question technique), d'éviter aussi le vocabulaire du sport, de la conception sportive de la vie (toute cette nouvelle rhétorique qui parle d'éducation en termes de défis, de réalisations, de buts, d'obstacles, de carrières, de triomphes et d'échecs, de gagnants et perdants, etc.), d'éviter le langage de la thérapie (très lié aujourd'hui aux conceptions *new age* du développement personnel, de l'élaboration et réélaboration permanente de la subjectivité), et enfin, de se méfier des mots actuels, des mots nouveaux, de ces mots que notre monde, comme un tissu de tromperies et de mensonges, a élaboré pour parler de lui-même (en essayant de distinguer l'actualité –



toujours construite d'une façon journalistique- du présent, qui exige une certaine inactualité).

Apprendre des Arts

Partout tu cherches des réponses: pourquoi ne t'adresses-tu pas à l'art, qui, tout au contraire, renforce ton questionnement?
Peter Handke.

Si nous croyons que la pensée sur l'éducation est aussi une question d'expression, nous devons apprendre du cinéma, de la littérature, des arts visuels, des arts de la scène, etc. Je ne dis pas *utiliser* les arts, mais bien *apprendre* des arts. Non seulement de leurs grammaires, mais aussi de leurs silences. Non seulement de leurs produits mais aussi de leurs méthodes, de leurs procédés. Et non seulement de leurs œuvres, mais aussi de leurs modes d'exposition, ou de publication, de la manière dont ils cherchent la relation avec le public et avec la sphère publique. Il ne s'agit pas d'imiter les arts, mais de nous laisser inspirer par elles. Chercher une manière pensive d'écrire (et pas seulement de façon argumentative, orientée à avoir raison, ou à donner des raisons), et un lecteur pensif (et pas seulement un lecteur qui est d'accord, ou qui ne l'est pas). Ne pas renoncer à inventer, à produire, comme le disait Foucault, des fictions avec des effets de vérité. Et surtout, que l'expression soit à la fois, une problématisation de l'expression, une interrogation des formes d'expression.

Inventer Une Tradition, Adopter des Ancêtres

Toi, qui ne seras jamais des nôtres ici, de notre famille, de notre tribu, toi le Sans-père, qui cherche compensation, appui et lumière chez les ancêtres.
Peter Handke.

Je ne sais pas s'il s'agit d'une expérience partagée, mais les pédagogues de ma génération, du moins en Espagne, nous avons eu à découvrir ou inventer nos propres maîtres. Dans des universités très médiocres, nous avons dû apprendre à penser avec des livres qui ne se trouvaient dans aucune bibliographie. Compte tenu de l'absence d'une tradition pédagogique d'une certaine dignité dans laquelle nous puissions nous reconnaître, nous lisions les philosophes européens afin de nous pourvoir d'un vocabulaire conceptuel qui se différençait des discours dominants. Nous étions ainsi des fabricants de *lectures pédagogiques* des auteurs qui nous intéressaient, nous



construisions des tribus de disciples d'Habermas, Foucault, Deleuze, Levinas, etc. mais à peine avons-nous été capables de faire sortir ces lectures et ces tribus du domaine universitaire. Et nous nous limitons à *philosopher* la pensée de l'éducation, aux côtés de ceux qui la *psychologisaient*, la *sociologisaient*, l'*économisaient*, la *technifiaient* ou la *politisaient* et parfois en concurrence ouverte avec eux. Je pense qu'il est temps de *pédagogiser* la réflexion sur l'éducation. Mais nous ne pouvons pas faire ça sans une tradition pédagogique qu'il faut, d'une certaine façon, construire. L'héritage, comme vous savez bien, n'est pas quelque chose qui est là, mais quelque chose qu'il faut recevoir et choisir.

Ainsi, je pense qu'il est nécessaire de créer nos propres précurseurs au sein de la pédagogie, d'élaborer des canons, de constituer une bibliothèque. Nous avons quelques frères de pensée, mais pas de parents, et je pense qu'il nous faudrait aussi avoir des parents, des ancêtres, pour pouvoir élargir temporellement les voix en relation auxquelles nous pensons, pour tenter d'esquiver la tyrannie de l'actualité. Et cela n'est pas seulement lié, me semble-t-il, avec le fait de travailler comme des historiens de la pensée pédagogique, ni avec l'utilisation de concepts, d'auteurs et d'œuvres du passé comme s'il s'agissait d'outils. Beaucoup d'entre nous nous sommes reconnus dans les travaux de Rancière sur Jacotot, dans cette tentative de faire entendre une voix venue du passé pour dé-familiariser ou dénaturer le vocabulaire actuel. Je pense que c'est quelque chose qui va dans ce sens. Nous devrions faire en sorte que cette tradition ou cet héritage nous donnent des ancêtres. Dans le sens de personnes, de fantômes, ou de voix, que nous devons écouter, honorer, transmettre, à qui parler la nuit, des personnes, fantômes ou des voix qui nous regardent de loin et nous donnent une certaine mesure de nous-mêmes, une certaine exigence, de ces ancêtres qui ne s'utilisent pas, mais qui se méritent, ou qu'on tenterait au moins de mériter. C'est pour ça que je voudrais déplacer l'idée d'adoption: des descendants aux ancêtres. Et suggérer que pour penser il est nécessaire de prendre soin aussi des fantômes, des morts, ou des voix des aïeux.

Je ne parle pas ici, bien sûr, de la résurrection ou de survivre au passé, mais bien de faire du passé (de l'invocation des voix du passé, de la production de sa réapparition ou de sa répétition) pas seulement un deuil, mais surtout une puissance active. Travailler sur l'anacronie, la désynchronisation, l'inactualité ou, si vous voulez, l'hétérogénéité du temps. Tout en étant conscient du poids des modes comme l'actualité qui gouverne nos modes de dire, de penser, d'agir et de vivre l'éducation est si lourd, que nous ne pouvons pas nous en débarrasser tous seuls, sans l'aide de



quelques ancêtres d'élection.

Travailler autour de catégories libres

S'affranchir des questions du futur, être libre pour la présence à venir.
Peter Handke.

Beaucoup d'entre nous ont pensé l'éducation (ce qui fait que l'éducation soit éducation, et non une thérapie, ou une socialisation, ou un dressage de modes de vie, ou un investissement, ou un ensemble de processus cognitifs) tout en introduisant des catégories telles que l'expérience, la naissance, le commencement, l'événement, l'émancipation, l'enfance, la subjectivité, la liberté, etc. Toutes ces catégories qui traitent de l'imprévisibilité, la surprise, le risque, le miracle, qui ne dépendent pas de notre savoir ou de notre pouvoir, ou encore de notre volonté. Je voudrais parler de ces catégories, ou de ces mots, comme de catégories libres, ou vides, qui essayent de dire que ce qui fait que l'éducation soit éducation, c'est la présence, ou la possibilité, de quelque chose en dehors de l'intention.

Je pense que nous ne sommes pas à l'aise avec la langue de la promesse. L'éducation ne peut plus supporter les promesses idéalistes et, c'est peut-être pour ça qu'elle retombe dans la sphère économique ou dans la sphère thérapeutique ou dans la sphère de la socialisation pour énoncer des promesses, disons, plus réalistes. Mais, pour nous, l'éducation ne peut être conjuguée qu'au présent. La pensée de l'éducation devrait donc faire en sorte d'éviter la langue de la promesse (sauf si c'est une promesse vide, la promesse de l'inconcevable), elle devrait également éviter la langue de l'espoir (sauf s'il s'agit d'un espoir de ce qui ne peut être prévu, un espoir vidé de toute attente, de toute expectative), elle devrait éviter la langue des causes et des effets, le langage des processus, la langue de la technologie au sens de la production d'effets ou du contrôle des processus, le langage, enfin, de l'opérationnel et de la fonctionnalité (aussi le langage du travail, comme Gonçalves et Gomes ont su le problématiser ici). Nous devons éviter la conjugaison du verbe *éduquer* au futur et, bien entendu, oublier la proposition *pour* (l'éducation pour...), à l'exception des déclarations tautologiques ou circulaires comme *l'éducation est pour l'éducation, ou l'éducation n'a pas d'autre but que l'éducation*.

Toutefois, ces catégories libres, vides, ou non intentionnelles ne sont pas des catégories exclusives de l'éducation, mais de la vie. La possibilité de la différence



provient de l'espacement et de la temporalisation de la vie humaine, de ce que les êtres humains sont des êtres séparés aussi bien dans l'espace que dans le temps. Que le langage humain puisse, par exemple, ne pas être seulement un outil de communication, c'est-à-dire uniquement réglementé par l'efficacité et la transparence, requiert d'une certaine distance. Si cette distance disparaît, alors disparaît cet *entre* qui rend possible la différence, et donc l'événement. Je suis donc convaincu que nous devons définir quelle est la nature de l'espacement éducatif et de la temporalisation éducative, décrire l'éducation comme étant une façon particulière de faire des espacements et des temporalisations, 'établir des distances dans l'espace et dans le temps, pour pouvoir *pédagogiser* ces catégories libres dont j'ai parlé auparavant, afin de pouvoir les inscrire dans des catégories pédagogiques, ou de pouvoir les développer en tant que catégories pédagogiques (un très bon exemple de cette démarche est celle qu'effectuent Masschelein et Simons dans leur récent livre sur l'école).

Travailler avec les matérialités

Reproche à un écrivain: tes mots n'ont pas des yeux! (Donne des yeux à tes mots!)
Peter Handke.

Penser l'éducation est un art de la lecture et de l'écriture. C'est travailler avec des concepts, avec des mots. Mais avec des mots faisant référence à quelque chose, qui disent quelque chose sur quelque chose. En ce sens, la pensée de l'éducation est aussi, je pense, un art du regard; le mot *théorie* en dit quelque chose. Ainsi, pour éviter une pensée qui tourne dans le vide, une pensée où les mots se réfèrent seulement aux mots et les concepts se réfèrent seulement aux concepts, il est nécessaire de travailler sur des matérialités éducatives. Pas seulement sur des idées éducatives mais aussi sur des matérialités éducatives. Sur l'architecture des écoles, par exemple, ou sur les objets pédagogiques, les choses qui sont utilisées pour enseigner, sur les gestes de l'éducation, sur les temps et les espaces de l'éducation, sur les corps à l'éducation, sur les dispositifs de l'éducation, si l'on prend le mot *dispositif* dans le sens de façon de poser, ou de disposer, ou de composer les espaces, les temps, les matérialités, les savoirs, les corps, les langues, etc.

Il s'agit de faire de la pensée non seulement une question d'intelligibilité, mais également de sensibilité. Quel que soit le nom qu'on lui donne, il s'agit de se rappeler du geste phénoménologique *aller aux choses mêmes* ou, en d'autres termes, de ne



pas renoncer à montrer, à donner à voir, à donner des images sensibles de l'éducation. La théorie éducative devrait essayer de montrer l'éducation, ou de la penser, mais dans le sens où *penser* signifie aussi *voir*, une manière de rapporter le dicible au visible. En ce sens, je pense qu'il est important de travailler avec l'image, la photographie et le cinéma. Et je pense qu'il est également primordial de favoriser la description (au détriment du récit). Le récit construit immédiatement, au moins implicitement, une direction, un sens, une orientation, une signification. Alors que la description fait plutôt dire au monde, à la matérialité du monde, quelque chose. Il faudrait se mettre à faire des inventaires, à la manière de Georges Perec, par exemple. Ou des exercices méthodiques d'observation. Apprendre à dessiner ou à faire des cartes. Pour essayer de découvrir et de montrer *la chose* pédagogique. Pour essayer, non seulement d'en parler, mais de la faire parler, de faire en sorte qu'elle nous dise quelque chose ou qu'elle nous apprenne quelque chose. Il s'agit d'enseigner l'éducation, dans le sens où le mot *enseigner* pointe vers elle ou lui fait signe, la montre du doigt, dit la-voilà, c'est ça. Et de l'enseigner non seulement dans sa pureté, dans sa simplicité, dans sa transparence, mais aussi dans son impureté, ses contradictions et son opacité.

Privilégier l'affirmation

*Transforme ton irritation en saisissement: c'est ainsi et seulement ainsi que tu réponds.
L'irritation n'est pas une réponse.
Peter Handke.*

Je ne sais pas si vous ressentez la même chose, mais je suis fatigué de penser *contre*, à contre-courant, de dire encore et encore ce qui n'est pas, ce que je n'aime pas, ce que je ne veux pas, ce qui, à mon avis, mérite d'être critiqué, démasqué, déconstruit, détruit. Il est vrai que les temps sont particulièrement mauvais. Et la réaction la plus immédiate envers ce qui se passe dans l'éducation est de montrer son mécontentement, son dégoût. D'ailleurs, l'exercice de déni, de la négation et de la critique continue à avoir un certain prestige dans la pensée de l'éducation, au moins dans certains endroits, et je ne dis pas du tout que cet exercice n'est pas nécessaire, alors qu'il y a tant d'intellectuels ou d'experts au service des choses telles qu'elles sont, au service de ce qu'il y a. Mais je pense qu'il est également important de penser *pour*, de dire ce qui nous plaît, ce que nous aimons, ce qui mérite notre attention, nos soins et notre patience. La pensée de l'éducation devrait pouvoir être à ce point amoureuse, malgré qu'il soit très difficile d'aimer quelque chose dans ce monde.



Il est important de donner du temps et de l'espace à ce qui, comme dirait Italo Calvino, n'est pas l'enfer au sein de l'enfer. Quelquefois, j'aimerais pouvoir me souhaiter à moi-même la bonne et nouvelle année, comme le faisait Nietzsche dans *Le Gai Savoir*, me proposer tout simplement de ne pas faire pas la guerre à la laideur, de ne pas l'accuser. J'aimerais pouvoir dire: "*que ma seule négation soit de détourner le regard*". J'aimerais dire oui, malgré qu'il soit difficile d'affirmer quoique ce soit aujourd'hui. D'ailleurs, je sais que ma voix est faite pour la louange, le compliment, l'éloge, pour mettre en évidence la beauté, pour présenter les choses sous leur plus beau jour, pour faire des déclarations d'amour. Et je sais pourtant que c'est de plus en plus compliqué. Non seulement parce que le monde de l'éducation est laid; mais, sans doute, aussi, parce que je me fais vieux et je commence à habiter un monde que je ne comprends pas. Pourtant, je souhaiterais aimer quelque chose, dire oui à quelque chose. Même si je dois préciser que cet amour et cette façon de dire oui, n'a rien à voir avec l'optimisme ni avec l'espoir, ni avec ce qu'on appelle aujourd'hui la pensée positive. Il s'agit, je pense, de trouver un *oui* complètement athée, c'est-à-dire, un oui à l'éducation, ou à quelque chose qui vaille la peine dans l'éducation, qui assumerait qu'il n'y a pas de direction, pas de sens, pas de destination, pas de but, pas d'espoir, ni de promesse ou de salut, mais qu'il est, malgré tout, possible d'aimer.

Composer une communauté

*Sans peuple on ne peut rien faire –en tout cas pas l'art dont je rêve.
Et dans ce pays il n'y a pas de peuple pour moi.
Peter Handke.*

Si la sixième règle portait sur la difficulté de dire *oui*, celle-ci porte sur la difficulté de dire *nous*. Ainsi que le désir, tout aussi difficile, de composer une communauté de parole et de pensée. Bien que la première question serait de savoir si le mot *communauté* est bien choisi et comment il faudrait le faire résonner aujourd'hui (on en a parlé ces jours-ci, à propos de l'intervention de Gonçalves et Gomes). Naturellement, tout comme mes autres règles, celle-ci ne peut que commencer de façon négative, sur un appel à éviter les communautés de spécialistes, les communautés d'experts ou de professionnels, quels qu'ils soient, et à éviter certains endroits et certains formats d'expression (publics) qui sont caractérisés par la *diplô-manie* et la marchandisation. Je crois que nous devrions commencer à envisager sérieusement de ne pas aller à certains endroits et de ne pas prendre la parole dans certaines conditions et de ne pas publier à certains endroits. À certaines places et en face de certaines personnes, il



vaudrait mieux faire la sourde oreille et, surtout, garder silence. Je pense que la question de la publication (les endroits et les formes de publication) est à penser à nouveau. Je pense que nous devrions également réfléchir de nouveau au lecteur implicite, *pour qui* nous écrivons. Et assumer le fait que nous sommes peut-être à la fin de l'époque alphabétique, et que nous sommes entrés dans l'ère de la communication, c'est-à-dire, comprendre et assumer que plus personne ne lit (et que, pour être enseignant ou éducateur, pour être un professionnel de l'éducation, la lecture, sauf si elle a la forme de l'information, n'est pas tout à fait nécessaire, ni même convenable).

Finalement, je pense que nous devrions repenser la question de la traduction. Il faut le dire, une fois pour toutes: tout ne peut pas être dit et pensé en anglais. Il est vrai qu'il nous faut une langue internationale, mais je pense aussi qu'il est important que nous, européens, soyons attentifs à l'idiomatique, à l'idiosyncratique, à l'intraduisible, à la richesse de nos traditions linguistiques, et à partir de là, que nous essayions d'opérer sur la *koinè*. On sait qu'il y a deux façons de comprendre la traduction. La première consiste à rapprocher la langue de départ à la langue de destination (faire que tout paraisse être en anglais), et l'autre est de rapprocher la langue de destination à la langue de départ (faire en sorte que l'anglais se laisse apprivoiser et transformer par la traduction). Voilà où je veux en venir: sans doute est-il impossible de nier l'anglais comme une espèce de *koiné* de nos temps, mais il faudrait aussi écrire d'une telle manière que l'anglais soit traversé, ou affecté, ou inquiété, par les autres langues. Notre langue ne peut pas être d'autre que la pratique permanent de la traduction.

Inventer Une Université

*Curieux, que je mesure la beauté d'un lieu à mon désir
d'y travailler (d'y faire, d'y agir).
Peter Handke*

La plupart d'entre nous travaillons à l'Université, faisons de l'Université un des lieux possibles pour une vie pédagogique. Mais pour moi l'Université est en train de devenir un lieu hostile à la pensée éducative et, en général, à l'éducation. Voici un des slogans des indignés en Espagne, au mois de mai de 2011: *ils appellent cela une démocratie mais ce n'en est pas une... le llaman democracia y no lo es*. Je crois qu'à notre époque les noms restent, mais pour dire d'autres choses. À ce propos, j'oserais tenter: *le llaman universidad y no lo es... ils appellent cela Université et ce n'en est pas une*. Pour commencer, je risquerais la définition de l'Université que formule Alphonse X le Sage, roi de Castille et Leon, au XIIIe siècle, dans le texte *Las Partidas* qui est,



comme vous savez, l'un des textes juridiques les plus importants en Europe. Il ne fut pas écrit en latin, mais en castillan (on ne pourrait pas encore parler d'espagnol, puisque l'Espagne n'existait pas), et fut rapidement traduit en catalan, galicien, portugais, français et anglais. La définition ne porte pas exactement sur l'Université, mais sur l'*Étude*, étant donné que les premières universités sont nées des Études Générales (*Studia Generalia*) monastiques ou des cathédrales. À l'époque, on utilisait de la même façon les termes *Étude* et *Université*, on disait même *Université d'Étude*. Ainsi, dans *Les Partidas: Estudio es ayuntamiento de maestros y escolares, que es hecho en algún lugar con voluntad y entendimiento de aprender los saberes*. Étude ou Université est d'abord *ayuntamiento*, et le mot *ayuntamiento*, qui signifie aujourd'hui en espagnol *mairie, câmara municipal* en portugais, dérivé de *juntar*, c'est-à-dire, *réunir* ou de *mettre ensemble*, ce *juntar* qu'on retrouve, en français, par exemple, dans le mot *conjonction*, et en portugais, dans les mots *juntar, ajuntar, juntura*, et même *junta* comme synonyme d'organisme administratif, *a junta de comércio*, par exemple. Alors, Étude est *ayuntamiento* ou réunion de *maestros y escolares*, de maîtres et écoliers, *que es hecho en algún lugar*, qui se fait quelque part, en quelque lieu (l'Université est aussi un lieu), *con voluntad y entendimiento*, avec la volonté et l'accord, *de aprender los saberes*, d'apprendre les savoirs. En anglais: *Study is a gathering of teachers and scholars, which is made somewhere with will and with the agreement to learn the knowledges*.

C'est seulement si l'on décidait de suivre l'exemple du Roi Sage, que l'on pourrait, je pense, repenser ce que veut dire, pour nous, aujourd'hui, *maître*, pourvu qu'il y ait encore des maîtres et pas seulement des professionnels, ou des spécialistes, ou des experts... ce que veut dire *écolier*, pourvu qu'il y ait encore des écoliers et pas seulement des apprentis, ou des disciples, ou des élèves, ou des talents, ou du capital humain... ce que signifie *réunion* ou *ayuntamiento* de maîtres et d'écoliers, et quelles sont les conditions pour cet *ayuntamiento*... qu'est-ce que ça veut dire, aujourd'hui *quelque part* ou *en quelque lieu?*, l'Université est-elle encore un lieu ou pas? (Jan Masschelein a réfléchi un peu là-dessus quand il a parlé des environnements d'apprentissage)... ce que signifie *voluntad y entendimiento de aprender*, volonté d'apprendre ou être d'accord pour apprendre, qu'est-ce qu'il faut vouloir ou qu'est-ce qu'il faut accorder afin d'apprendre... qu'est-ce que ça veut dire, pour nous, apprendre... qu'est-ce que signifie, pour nous, *los saberes*, les savoirs, s'il y en a encore, des savoirs, et quelle relation au savoir, à l'université, s'il n'y a pas seulement des compétences, des habilités, ce que les anglophones appellent *skills* (Marta



Venceslao a réfléchi un peu là-dessus quand elle a parlé de l'évidement du savoir et de la culture dans le contexte de la formation des éducateurs sociaux)... et qu'est-ce que ça veut dire pour nous *étude*, si l'étude est encore possible, dans une université presque complètement vouée au dispositif de la recherche (complètement commercialisée) et au dispositif de la professionnalisation.

Comme le dit Jan Masschelein à propos de l'école, l'Université n'est pas quelque chose qui serait *là*, mais quelque chose qu'il faut faire et refaire sans cesse. Je ne sais pas s'il faut abandonner l'université pour faire université, ou s'il est possible d'inventer des espaces et des moments d'université à l'intérieur de l'université, des moments toujours exceptionnels et provisionnels et éphémères. Mais, en tout cas, tant pour la pensée de l'éducation comme pour l'éducation universitaire en elle-même, il faut penser sérieusement la possibilité de créer une sorte d'université inconnue, ou d'université de l'ombre, d'université parallèle avec une autre logique et d'autres procédures. Jan Masschelein a écrit plusieurs textes là-dessus. Et il nous a donné quelques pistes essentielles pour expérimenter des manières de faire dans cette université autre qui n'es rien d'autre, je crois, que l'université dans son essence.

Assumer la Futilité

Je ne peux pas répéter l'expérience, mais le chemin.
Peter Handke.

Il y a de cela quelques années, j'ai eu une longue conversation avec le prieur du monastère de Silos (l'un des plus anciens d'Espagne) sur un livre qu'il venait de publier. Le livre est divisé en trois chapitres qui s'intitulent: «dire non», «dire nous» et «dire Dieu». Le *dire non* renvoie, bien sûr, à la démission, à la renonce, à tout ce qu'il faut nier, quitter. Le *dire nous* vise la communauté. Et enfin, le *dire Dieu* fait référence à ce qui s'affirme. Je pense que ces règles-là sont toutes en relation avec ce à quoi nous disons *non*, ce à quoi nous disons *oui* et concernent comment et avec qui nous disons *nous* dans notre façon de nous conduire.

Mais ces règles ont aussi à voir avec l'acceptation de leur futilité, de son inefficacité, de son inopérance. En 1945, dans un livre qui s'intitule *Grain de crapule* et qui a comme sous-titre *conseils aux éducateurs qui veulent le cultiver*, Fernand Deligny écrit, d'un ton ironique: «certains qui font ce métier, le nôtre, croient en Dieu; d'autres ont foi dans les hommes». La question, ici, serait de savoir si on peut travailler



à l'éducation ou pour l'éducation sans penser que ce que nous faisons peut servir à la cause de Dieu ou à la cause des hommes. Mais nous nous trouvons à présent dans la ville d'un autre Fernand, Fernando Pessoa, un des grands penseurs de la futilité, qui, un 29 de mars de 1930, tout près d'ici, écrivit quelques pages dans l'idée de les placer au commencement de son *Livro do desassosego*, en français *Livre de l'intranquillité* et en anglais *Book of disquiet*. C'est là que Bernardo Soares dit qu'il ne sait pas croire en Dieu et qu'il ne peut pas croire à l'Humanité, à cette Humanité qui, avec ses rituels de Liberté et Egalité, était pour lui la remplaçante de Dieu: ... *não sabendo crer em Deus, e não podendo crer na Humanidade, pertença porém aquela espécie de homens que estão sempre na margem daquilo a que pertencem... ne sachant déjà pas croire en Dieu, et ne pouvant pas croire en l'Humanité, j'appartiens donc à cet espèce d'hommes qui sont toujours dans les marges de cela à quoi ils appartiennent*. Mais, en même temps, il ne peut que regarder avec un mélange de curiosité et de mépris cette agitation vide qui semble traverser la vie des hommes. Sans la croyance en Dieu et sans la foi dans les hommes, dit Pessoa, *nous nous sommes réveillés dans un monde avide de nouveautés, et qui avec joie s'en allait à la conquête d'une liberté qu'il ne savait pas ce que c'était, et d'un progrès qui ne se définirait jamais... e assim foi que acordamos para um mundo ávido de novidades, e que com alegria ia à conquista de uma liberdade que não sabia o que era, de um progresso que nunca definira*. Le futur n'est pas autre chose que l'avidité des nouveautés, et la liberté et le progrès sont des idées vides et illusoire. Alors, il n'y a qu'agitation et hyperactivité: ... *na vida de hoje, o mundo só pertence aos estúpidos, aos insensíveis e aos agitados. O direito a viver e a triunfar conquista-se hoje quase pelos mesmos processos por que se conquista o internamento num manicómio: a incapacidade de pensar, a amoralidade e a hiperexcitação... dans la vie d'aujourd'hui, le monde appartient seulement aux stupides, aux insensibles et aux agités. Le droit à vivre et à triompher se conquiert aujourd'hui presque par les mêmes procédés qu'on conquiert l'internement dans un hôpital pour fous: l'incapacité de penser, l'immoralité et l'hyperexcitation*. Et je crois qu'on peut dire que l'incapacité de penser, l'immoralité et l'hyperexcitation sont les traits du capitalisme contemporain, ce que j'ai appelé *l'opérationnel*.

Il se peut bien que la croyance en Dieu ou la foi en les Hommes ressemblent, dans la pensée éducative, à ce que Gert Biesta et Carl Anders appellent, dans leur *Manifeste pour l'éducation*, l'idéalisme. Et peut-être bien que le travail pour l'opérationnel est proche de ce qu'ils appellent le populisme. Mais alors, essayer de penser, de dire et d'habiter l'éducation comme quelque chose d'inassimilable tant pour



l'idéalisme que pour le populisme c'est penser, dire et faire pour rien, c'est-à-dire, pour la pure possibilité impossible, imprévisible et imprescriptible de quelque chose d'autre.

Numance et Samarkand

Je terminerai avec les premières lignes d'un roman de Peter Handke²:

«Chaque pays a sa Samarkand et sa Numance. Cette nuit-là, les deux endroits étaient ici avec nous, le long de la Morave. Numance, dans le Plateau ibérique, était le dernier château à fuir et d'où se défendait contre l'Empire romain. Samarkand, quel que soit le rôle représenté dans l'histoire, est devenu, et est, légendaire».

Je souhaiterais que mes règles aient un peu de l'esprit de Numance, donc un peu de résistance, ainsi qu'un peu de l'esprit de Samarkand, un peu de rêve. Mais je dois vous dire que les Numanciens ont subi un siège de 10 ans, ont préféré le suicide à la reddition (les rares survivants ont ensuite été vendus comme esclaves) et que la ville a été rasée par Scipion l'Africain, un homme plein d'avenir, un homme de succès, un professionnel excellent et très efficace qui avait détruit auparavant Carthage. Samarkand, sur la Route de la Soie, fut détruite et reconstruite à de nombreuses reprises: elle fut perse, grecque, sassanide, romaine, turque, arabe, mongol et beaucoup d'autres choses encore. On dit qu'il s'y trouvait la première usine de papier du monde et qu'y a vécu au XIIe siècle, le grand poète et philosophe Omar Khayyam. Numance n'a pas pu résister, et Samarkand, comme le phénix, renaît encore et toujours de ses cendres, même si l'on ne sait pas encore si elle pourra se relever de son inscription au Patrimoine de l'Humanité et de sa promotion en tant que destination touristique, c'est-à-dire, de sa commercialisation en tant que parc thématique. Mais Samarkand existait surtout dans l'imagination et le délire de certains rêveurs qui n'y sont jamais allés et en ont fait un lieu de légende. Samarkand, par-dessus tout, est une ville inventée, ou plutôt, inspiratrice d'inventions. Et Numance, qui ne s'est jamais rendue, persiste dans la mémoire de tous ceux qui savent qu'ils ne peuvent que perdre, mais qui font de leur *entereza* une forme de résistance à la laideur de (presque) tout ce qui est, et de (presque) tout ce qui arrive.

² *La noche del Morava*. Madrid. Alianza 2013. Toutes les autres citations de Peter Handke, au commencement de chacune des sections, sont de *À ma fenêtre le matin*. Paris. Verdier 2006.



Referências Bibliográficas

Déscartes, R. (1701). *Reglas para la dirección de la mente*. Barcelona: Orbis 1983.

Deligny, F. (1945). *Semilla de crápula*. Barcelona: Macba 2009.

Gracián, B. (1642). *Agudeza y Arte de Ingenio*. Madrid: Castalia 1969.

Handke, P. (1998). *À ma fenêtre le matin*. Paris: Verdier. 2006.

Handke, P. (2008). *La noche del Morava*. Madrid: Alianza 2013.

Nietzsche, F. (1882). *La Gaya Ciencia*. Madrid: Akal 2001.

Pessoa, F. (1913-1935) *Libro del desasosiego*. Barcelona: El Acantilado 2013.