HAL
open science

Alain Panero, note de lecture de : Michel Fabre et Anne-Claire Husser (dir.), Éducation et frontières, Mont-Saint-Aignan : PURH, 2020, in Carrefours de l'éducation N°52, déc. 2021, pp. 310-313.

Alain Panero

▶ **To cite this version:**

Alain Panero. Alain Panero, note de lecture de : Michel Fabre et Anne-Claire Husser (dir.), Éducation et frontières, Mont-Saint-Aignan : PURH, 2020, in Carrefours de l'éducation N°52, déc. 2021, pp. 310-313.. Carrefours de l'éducation, 2021, pp.310-313. hal-03483204

HAL Id: hal-03483204

https://u-picardie.hal.science/hal-03483204v1

Submitted on 25 Mar 2023

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

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

Michel Fabre et Anne-Claire Husser (dir.), *Éducation et frontières,* Mont-Saint-Aignan : PURH, 2020, 282 p.

M. Fabre et A.-C. Husser prennent soin, dans leur introduction, de restituer les enjeux épistémologiques de la quinzaine d'études qui forment les différents chapitres de ce volume collectif. Ce dernier, apprend-on, rassemble « une partie des contributions prononcées lors du colloque de la SOFPHIED qui s'est tenu à Lyon en juin 2017 » (p. 10). Dans le contexte dramatique du début de l'année 2017 (des milliers de migrants, adultes et enfants, traversaient la Méditerranée au péril de la mort) qui, du reste, est encore le nôtre aujourd'hui, il s'agissait de faire prioritairement un effort de distanciation. On ne s'étonnera donc pas ici du caractère fortement conceptuel de certaines des approches ou propositions. Le but est d'esquisser de nouvelles perspectives (déterminer les conditions d'un respect des droits de l'homme ; réexaminer les concepts de cosmopolitisme et d'hospitalité ; réaffirmer le rôle crucial de l'école laïque), et non d'entrer dans le détail des modalités et des contenus de certains apprentissages scolaires ou dans une analyse en règle de pratiques professionnelles dans les classes. Si les vraies questions sont celles qui s'imposent avant qu'on ne se les pose, alors cette œuvre collective doit être prise pour ce qu'elle est : une tentative de répondre à ce qui, malgré tout (c'est-à-dire en deçà et par-delà toute rationalisation ou justification experte), nous interpelle encore.

C'est cette sensibilité à *ce qui fait événement* qui fonde ici l'exercice, autant intellectuel que spirituel, de déconstruction du concept de « frontière (s) » mais aussi - car la déconstruction n'est pas une destruction - de refonte et d'invention d'agencements thématiques inédits. Ce travail s'effectue ici en trois temps.

Il s'agit d'abord de se demander si l'idée ou l'hypothèse d'une « éducation *sans frontières* » fait sens, ou si elle n'est que *flatus vocis*. Comment passer ici d'une logique du clos (clanique, communautaire, nationaliste) à une logique de l'ouvert (démocratique, internationale, cosmopolitique) ? De quel élargissement « mental », condition de tout universalisme possible, les hommes sont-ils réellement capables ? Question qui n'est certes pas nouvelle mais qui suscite ici des aperçus stimulants.

A.-M. Drouin-Hans nous rappelle avant tout que les mots ont un sens et qu'il convient de repérer les usages métaphoriques mais aussi amphibologiques du terme « frontière » ou du syntagme « sans frontières ». Par exemple, le militantisme de l'association « Médecins sans frontières » n'est pas celui de l'association genevoise « Éducation sans frontières », qui n'est pas non plus celui du collectif français « Réseau éducation sans frontières ». Les logiques en jeu, si elles doivent être proprement éducatives, ne sont donc jamais celles, simplificatrices, du « tout » ou « rien », ou, en l'occurrence, du « avec » ou « sans ». Il n'y a jamais, dans les faits, de frontières totalement aimables ou haïssables.
Porté par un élan qui semble en mesure de surmonter tous les obstacles, E. Brassat poursuit ce travail de clarification en proposant trois nouveaux « idéaltypes » d'école et d'éducation. Dans un contexte postmoderne où les notions dix-huitièmistes d'Universel et d'Autonomie sont battues en brèche, toute école, qu'elle soit dite « nationale », « internationale » ou « supranationale », doit, sans tarder, devenir le lieu de fabrique d'un universalisme rénouvelé, qui intègre les différences sans les dissoudre, et d'une autonomie réactualisée

qui ne réduit pas l'identité multiple du Sujet à la seule identité numérique d'un « Je transcendantal ».
Dans ce sillage d'un réexamen de l'idée régulatrice de cosmopolitisme, M. Fabre adopte néanmoins une tout autre perspective : le but n'est pas de multiplier, dans l'ordre de l'horizontalité, des réponses qui sont autant de mixtes hallucinatoires d'universalité et de singularité (il y a là une sorte de mauvais infini qui piège la raison elle-même) mais de *prendre conscience*, dans l'ordre de la verticalité, de problèmes universellement partagés. Ce qui définit le commun de la condition humaine, quels que soient les désaccords, c'est une tendance irrépressible (que l'on pourra qualifier, peu importe, de métaphysique, d'ontologique, d'existentiale ou d'éthique), à s'étonner, et d'étonnement en étonnement, à mieux prévoir pour mieux agir, et à mieux agir pour élargir effectivement, notamment grâce à l'éducation, notre sensibilité à ce qui fait ou non vraiment problème.
Les trois contributions suivantes parachèvent judicieusement ce premier moment spéculatif du livre, en illustrant par des enquêtes de terrain ou par des références à ce genre littéraire qui a pour nom « roman d'initiation » ou « roman d'apprentissage », des thèses qui, sans cela, auraient peut-être paru trop formelles. C. Chauvigné rapporte les résultats d'une étude comparée, menée entre 2002 à 2014, sur les représentations que de jeunes européens se font de la citoyenneté à l'heure de l'Europe et de la mondialisation. R. Di Maio et J.-F. Dupeyron pointent, en étudiant le cas des Indiens Cris du Canada, les contradictions, sans doute inévitables, d'une politique éducative qui, étant intrinsèquement une politique d'assimilation, soumet les jeunes esprits à un régime de vérité qui en fait paradoxalement des « déracinés » sur leur propre sol. *Mutatis mutandis*, c'est ce paradoxe ou cette tension que l'on retrouve dans le roman peu connu de Romain Gary, *Éducation européenne,* dont D. Poizat fait ici une lecture inspirée et inspirante. Paradoxe qui devient dilemme lorsqu'il s'agit pour un jeune européen cultivé des années 1940 de choisir entre patriotisme et universalisme.

Après avoir étudié sous toutes ses coutures la logique du clos et de l'ouvert, ou, si l'on préfère, « le schème du cosmopolitisme éducatif » (p. 11), il s'agit ensuite, dans la deuxième partie de l'ouvrage, de repérer les lignes de force qui, de l'intérieur même du champ éducatif, le structurent et en constituent autant de limites à conserver ou à dépasser. Forces complexes, centripètes ou centrifuges, perceptibles ou insaisissables, physiques ou spirituelles, sociales ou individuelles, morales ou juridiques, que les différents contributeurs s'efforcent, chacun à leur manière, de mettre au jour.
R. Hétier, sensible à la question des seuils et des rites de passage, rappelle que l'éducateur est avant tout celui avec qui l'enfant accepte d'être un enfant (cf. p. 118). I. Pirone entrevoit, derrière l'écran de la « novlangue de la bienveillance » (p. 134), un paternalisme qui, au nom de normes maquillées en valeurs indiscutables, n'inclut qu'en excluant. Aux marges du système éducatif ordinaire, A. Derobert livre, elle, une étude particulièrement fine sur ce qui distingue, du triple point de vue de l'imaginaire, du symbolique et du réel, les enfants dits « délinquants », « victimes » ou « coupables », des autre enfants dénommés tout simplement « élèves ». Ajoutons que les deux contributions suivantes, explicitement philosophiques, l'une de M. Soëtard sur les rapports de l'idéalisme de Fichte et de l'empirisme de Pestalozzi, l'autre d'A.-C. Husser sur les usages pédagogiques possibles de l'idée ricœurienne de pluralisme, valent comme des synthèses ouvertes qui relancent habilement la réflexion.

Enfin, la troisième et dernière partie, très riche, explore la face obscure de la notion de frontière et analyse cet élément ou ce moment de négativité qu'aucune définition positive de la frontière ne peut escamoter. A. Kerlan, s'appuyant notamment sur les romans d'Annie Ernaux et sur les travaux de Rancière, rappelle qu'une éducation ou culture qui conçoit la subjectivation comme une forme exclusive de socialisation a toujours un coût pour le Sujet. Dans le même ordre d'idées, mais dans une perspective peut-être plus phénoménologique, D. Moreau et E. Theodoropoulou font de la traversée hasardeuse de frontières mouvantes (et non de la traversée de frontières déjà tracées par un Sujet déjà institué) l'épreuve même - au risque de l'errance - de la subjectivation. En ce point, il s'agirait de donner à voir comment le frissonnement anonyme du monde peut être interprété comme un mouvement d'*interpellation* et de *retournement* d'un sujet subitement doté par là même d'une identité. Enfin, la contribution de M.-L. Martinez, qui, de surcroît, publie ici, l'entretien jusqu'à présent inédit qu'elle eut avec René Girard en 1994, nous semble tout à fait décisive pour la portée heuristique de ce volume. Car seule l'« objectivité » de l'anthropologue ou de l'ethnologue peut sans doute limiter aujourd'hui, dans la société et dans l'école, certaines dérives relativistes et historicistes. Que l'existence précède l'essence, et que les seules frontières soient celles que l'on se donne, c'est probable. Mais une recherche anthropologique de fond a le mérite de remonter, en deçà des partitions purement spéculatives, au partage, certes plus ou moins violent, des différentes formes de *sacré* et de *profane.* C'est ce partage, frontière d'avant tout tracé des frontières, qui non seulement nous retient de construire des châteaux de sable mais nous protège, selon Girard, de nos propres démons. Et si, comme le suggère L. Cornu dans sa postface, « franchir » les frontières, c'est « s'affranchir », il importe de ne pas l'oublier.

Signalons, pour finir, une coquille dans la table des matières. L'auteur du chapitre XI est A.-C. Husser et non M.-L. Martinez.

Alain Panero, Université de Picardie Jules Verne (CAREF)