

La sauvegarde d'une identité complexe: la "pédagogie critique". Un modèle *evergreen*

Alessandro Mariani*

1. La complexité de la pédagogie

À partir des années quatre-vingt du siècle dernier, le modèle de la complexité s'est affirmé comme un paradigme épistémique général, comme un idéal descriptif, opératif et régulateur des savoirs contemporains.

De Prigogine à Lovelock, de Morin à Lyotard, de Maturana à Laszlo, de Gould à Varela, le modèle de la complexité a été perçu comme le mieux à même d'expliquer/comprendre la condition des sciences contemporaines, caractérisées par le "postmoderne" et par l'émancipation envers les "grands récits" qui en avaient posé les fondements – entre le dix-septième et le dix-huitième siècle – comme l'Unité, l'Omniscience, le Progrès. Aujourd'hui, ces mythes-principes se sont écroulés car la science se trouve face à son intrinsèque complexité, de nature cognitive, épistémologique, thématique, qu'elle vit comme un vrai "défi" (pour reprendre le terme de Bocchi et Ceruti).

Et ce n'est pas tout: le paradigme de la complexité est désormais devenu un *métaparadigme*, un paradigme de paradigmes régulateur des divers univers de la science, faisant que ceux-ci se posent de manière adéquate avec l'idée de science en général (qui aujourd'hui revêt une identité plurielle, décentrée et articulée) et avec les structures régionales de chaque savoir (spécifiques, différenciées et pas toujours linéaires).

Depuis quelques années le paradigme de la complexité pèse aussi sur la pédagogie italienne, de façon non seulement marginale, qui est appelée à penser/se penser selon de nouveaux modèles, à se re-qualifier d'un point de vue scientifique, opérationnel, stratégique. La complexité est reconnue dans la réflexion pédagogique

*PhD, Professeur de Pédagogie générale et sociale à l'Université de Florence, Recteur de l'Italian University Line et Secrétaire de l'Association pour la pensée complexe.

contemporaine où elle représente un réseau de catégorie sophistiqué et en évolution, qui régit différents fronts, épistémologique ou théorique, éthico-politique ou pratique.

Le paradigme de la complexité a désormais toute sa place dans la réflexion pédagogique, et il apparaît essentiellement sous deux aspects: *critique herméneutique* et *stratégique de projet*.

L'aspect *critique herméneutique* est lié à la reconnaissance de la priorité de l'objet spécifique de la pédagogie dans toute sa variété/articulation, mis à la disposition du 'comprendre' comme pratique logique. Cela donne vie à un savoir flexible, varié et réglé selon des critères de pluralisme et de tension dialectique. Partant de "l'arbre sauvage" (pour reprendre Gentile) la pédagogie se redécrit comme univers pluriel en mouvement, organisé autour des transformations intentionnelles et coordonné par une idée de soi comme savoir qui en valorise la variété, les complications et les proliférations. Et son contrôle n'est plus confié à la philosophie ou à une *épistème* dominant mais à une enquête critique herméneutique capable de coordonner un savoir constitutivement antinomique (si nous pensons aux antinomies pédagogiques classiques: théorie/pratique, moyens/fins, autorité/liberté, esprit/affection).

L'aspect *stratégique de projet* implique la complexité comme moyen pour la réalisation d'une stratégie éducative plus efficace et correcte des sociétés complexes dans l'espace et dans le temps. De paradigme épistémique elle devient aussi un outil stratégique de projet, essentiel dans un savoir qui ne peut faire abstraction de la stratégie de projet.

Ainsi les pratiques éducatives doivent aussi se ré-organiser selon le paradigme ouvert de la complexité. Par exemple, comme l'a montré Frabboni, les modèles du "Système de Formation Intégré" et le "Plan de l'Offre de Formation" s'orientent dans cette direction: un projet stratégique capable de penser et impliquer différentes institutions d'éducation et de les relier dans un projet/processus de formation unitaire/dialectique.

Par conséquent, la complexité interprète et envisage un type de savoir capable de prendre en charge ses propres ambivalences et de les penser afin de les vivre de manière structurelle en les assumant de façon critique.

2. La sauvegarde d'un savoir dynamique et ouvert

La complexité devient donc progressivement *principe pédagogique* relatif à la constitution d'une subjectivité individuellement et socialement entendue. Cela implique la mise en place d'une enquête approfondie au sein du savoir pédagogique, désormais marqué par des réseaux théoriques et des dispositifs opératifs profondément transformés, réorganisés et redessinés à la lumière des connotations nouvelles et multiples des sciences de l'éducation: le pluralisme des savoirs, l'hybridation disciplinaire, le polymorphisme épistémologique, la recherche empirique, les spécialisations internes, etc.

À travers la complexité l'objet-pédagogie est considéré aussi bien dans sa *stratification temporelle* que dans son *projet pour le futur*. En outre, grâce aux orientations de l'épistémologie de la complexité la pédagogie s'enracine comme savoir "pratique théorique" dans l'époque actuelle, en saisit les exigences, faisant preuve de respect pour un mouvement qui touche les différents savoirs.

La pédagogie est elle aussi en mesure de se plonger dans ce climat épistémique qui tend de plus en plus à reconnaître dans la complexité sa propre connotation de base. Mais elle s'y plonge de façon critique, spécifique et non subalterne, recouvrant son autonomie et affirmant sa centralité dans la dynamique des savoirs contemporains.

Le rappel à la complexité entraîne une accélération de ce même tournant épistémologique de la pédagogie contemporaine, lui donnant la connotation d'un savoir bien situé parmi les autres savoirs et jouant un rôle nullement secondaire, lié à la transmission de la culture, aux dynamiques des transformations, à l'éducation, à l'instruction et à la formation.

Le "défi de la complexité" impose la pédagogie comme un savoir non marginal car c'est justement le cadre épistémique et culturel qui permet de saisir des "événements" essentiels pour la société des individus et de la connaissance.

De plus, la complexité en pédagogie fait disparaître tout comportement "impérialiste" qui a subordonné la pédagogie et d'autres savoirs, la philosophie *in primis*, mais aussi la sociologie, la psychologie et, plus récemment, la biologie.

L'autre effet libérateur est lié au pluralisme méthodologique, légitimé par la complexité et cohérent par rapport aux multiples instances méthodologiques présentes dans le discours pédagogique.

Enfin, privilégier le complexe garantit une optique transdisciplinaire absolument nécessaire pour affronter les problèmes d'éducation, les systèmes d'instruction et les processus de formation.

En résumé, il apparaît comme un élément évident que le rappel à la complexité marque un tournant, y compris dans la réflexion pédagogique. Celui-ci impose à la pédagogie un nouveau modèle cognitif, tout comme des théories et des pratiques actuelles et adéquates d'un point de vue historique, capables de maintenir aussi bien la spécificité de la pédagogie que son articulation pluralistique (interne et externe). La complexité tend par conséquent à agir en pédagogie comme un dispositif *critique*, exerçant un rôle métaparadigmatique qui est justement de cette idée, telle qu'elle s'est affirmée dans le débat culturel contemporain.

3. Un rôle critique et régulateur permanent

Le paradigme de la complexité fait clairement apparaître le visage critique du savoir pédagogique qui ne produit pas de vérités absolues mais ouvre des problématiques et les sonde afin de les comprendre et de les reporter à leur *statut* de complexité dans leur contingence historique.

C'est là justement le rôle de la "pédagogie critique": produire un savoir de réflexion qui porte sur des intentions, des idées régulatrices, des horizons de sens. On peut aborder cette réflexion du savoir pédagogique de différents points car il s'agit d'un espace ouvert, fait de contacts et d'échanges, un espace interdisciplinaire et complexe, justement. L'important est de privilégier cette vision critique qui a caractérisé, malgré un *processus* difficile et discontinu, le savoir pédagogique occidental.

En effet, multiples sont les exemples relatifs à la pédagogie en tant que savoir critique. Si nous pensons à Socrate et à la crise de l'*ethos* traditionnel qu'il affronte avec le réveil de l'individu et la valorisation de la conscience. Si nous pensons à Platon et à sa *paideia* socratique, spirituelle et contemplative, mais aussi politique, utopique et

critique. Si nous pensons à Comenius, qui a assigné à la pédagogie un devoir d'émancipation pour tous en vue d'une éducation universelle et d'une société pacifiste. Si nous pensons à Rousseau et aux voies pédagogiques anti-institutionnelles utilisées pour récupérer l'homme de nature. Si nous pensons à Pestalozzi voulant souder l'individu, l'école et la société dans un *continuum* réformateur. Si nous pensons à Dewey et à ses principes, comme l'intelligence créative, la primauté de l'enquête et la valeur de la démocratie. Si nous pensons à Montessori et à son engagement social pour l'éducation à la paix et à la solidarité entre les peuples. Si nous pensons à Gramsci et au rôle assigné à une école de culture toujours en lien avec un engagement de métamorphose de la réalité. Si nous pensons à Mounier, qui propose une transformation éducative visant à faire grandir chez l'homme-personne la responsabilité, la créativité et la participation.

Plus récemment, à commencer par les années Soixante du siècle dernier, le modèle de la "pédagogie critique" a été relancé avec vigueur y compris au niveau international, se liant aux "ismes" et aux mouvements comme le poststructuralisme, le déconstructionnisme, le rationalisme critique, le personnalisme, le néopragmatisme, "l'école du soupçon", la phénoménologie, la déscolarisation, l'herméneutique, la théorie critique, la pensée postanalytique, les *Cultural Studies*. Nous citerons, à titre d'exemple, les figures de Bourdieu, Lapassade et Schérer (en France); Klafki et Brezinka (en Allemagne); Flores d'Arcais, Bertin, Laporta, Laeng, Bertolini, Massa, Erbetta, Granese et Cambi (in Italie); Peters et Hirst (au Royaume-Uni); Anaya Santos, Villar Angulo (en Espagne); Giroux, McLaren et Kincheloe (aux États-Unis); Freire (au Brésil); Quiroz (au Mexique).

En Italie un tableau exhaustif de ce scénario composite a été reconstitué à travers un "Projet de Recherche d'Intérêt National" auquel ont participé – entre 2006 et 2007 – Cambi, Colicchi, Muzi et Spadafora, ainsi que Borrelli, Burza, Fadda, Mattei, Porcheddu, le soussigné et bien d'autres collègues. Cette recherche (présentée en quatre volumes publiés entre 2009 et 2010) a contribué à donner une lecture de la diffusion de la "pédagogie critique", en mettant en évidence le raisonnement de base, ses variantes et ses formes d'application. La "pédagogie critique" a été analysée avec l'intention de clarifier la réflexivité d'une approche épistémique qui se situe *au-delà* des sciences de l'éducation et en interprète aussi bien le *focus* unitaire que l'image de complexité que

celles-ci proposent. Et c'est là un aspect statutaire de la pédagogie générale comme exercice critique.

J'ajouterais qu'il existe une fonction dé-constructive et ré-orientative de la "pédagogie critique" qui contrôle, interprète, presse et règle la pensée pédagogique et l'action éducative (historiquement et empiriquement définies) pour les pousser vers l'avant, vers un modèle maximum (plus critique et plus intégral).

Afin d'apurer le lien entre complexité et "pédagogie critique" nous nous référerons à quatre thèmes à titre d'exemples: 1) le *déconstructionnisme* (à la Derrida), modèle pour penser de façon critique la pédagogie, à travers des procédures visant à démystifier, rendre moins ambigu et interpréter le pédagogique dans le but de saisir son "degré zéro", de façon à faire apparaître les impensés, les implicites, les archétypes, les silences, les dissimulations et les non-dits; 2) le *soin de soi* (à la Foucault), méthode pour une analyse critico-radical autour du sujet et pour sa re-construction. Une opération où se croisent de façon critique les deux versants opposés qui cohabitent dans notre présent, le narcissisme et l'homologation; 3) l'*écologie* (à la Morin), comme formation à une idée systémique, à un type de relation *ab intra* et *ab extra* qui entraîne un respect authentique de soi et de la nature non humaine selon un principe critique radical de développement durable, d'intégralité, de décroissance, de justice écologique et environnementale; 4) l'*utopie* (à la Bloch), ou la force liée au fait de prévoir, d'incarner, de maximiser la réalisation des besoins. Force qui a été revendiquée, analysée et exposée avec détermination par la "pédagogie critique", invoquant son rôle incontournable dans la "société en cheminement", lié précisément à la gestion d'un futur comme mise en acte du "principe d'espérance".

Nous pouvons dire en conclusion que les thèses générales et les thèmes cités ici à titre d'exemple font apparaître la "pédagogie critique" comme un exercice de réflexion concernant différentes problématiques pédagogiques avec une présence désormais diffuse à travers le monde et bien ancrée en Italie. Il s'agit d'un modèle *evergreen*, qui montre des signes intéressants de développement et qui exerce – dans une optique de réflexion – une action critique, de contrôle, de révision et d'analyse radicale de la façon de "faire de la pédagogie". Une action incontournable et particulièrement fonctionnelle à l'identité complexe du savoir pédagogique actuel.

Bibliographie

- Bloch E., *Das Prinzip Hoffnung*, Frankfurt am Main, Suhrkamp Verlag, 1959.
- Bocchi G., Ceruti M. (a cura di), *La sfida della complessità*, Milano, Feltrinelli, 1985.
- Borrelli M. (a cura di), *Pedagogia critica*, Cosenza, Pellegrini, 2004.
- Cambi F. (a cura di), *Pedagogie critiche in Europa*, Roma, Carocci, 2009.
- Cambi F., Cives G., Fornaca R., *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, Firenze, La Nuova Italia, 1991.
- Cambi F., Frauenfelder E. (a cura di), *La formazione*, Milano, Unicopli, 1994.
- Colicchi E. (a cura di), *Per una pedagogia critica*, Roma, Carocci, 2009.
- De Sanctis O., *Studi sull'educazione*, Napoli, Edizioni scientifiche italiane, 1990.
- Erbetta A., *Luoghi di crisi*, Torino, Il segnalibro, 1994.
- Fadda R., *La cura, la forma, il rischio*, Milano, Unicopli, 1997.
- Foucault M., *Le souci de soi*, Paris, Gallimard, 1984.
- Frabboni F., *Il Piano dell'offerta formativa*, Milano, Bruno Mondadori, 2000.
- Frabboni F., *Il sistema formativo integrato*, Teramo, EIT, 1989.
- Gennari M., *Filosofia della formazione dell'uomo*, Milano, Bompiani, 2001.
- Gentile G., *Sommario di pedagogia come scienza filosofica*, Bari, Laterza, 1913-1914.
- Granese A., *Il labirinto e la porta stretta*, Firenze, La Nuova Italia, 1993.
- Liotard J.-F., *La condition postmoderne*, Paris, Éditions de Minuit, 1979.
- Mariani A., *La pedagogia sotto analisi*, Milano, Unicopli, 2003.
- Mattei F., *Su una critica della ragione pedagogica*, Roma, Anicia, 1993.
- Morin E., Ciurana É.-R., Motta R. D., *Educare per l'era planetaria*, Roma, Armando, 2004.
- Morin E., *Enseigner à vivre*, Arles, Actes sud-Play bac, 2014.
- Morin E., *Introduzione al pensiero complesso*, Milano, Sperling & Kupfer, 1993.
- Morin E., *La sfida della complessità*, Firenze, Le Lettere, 2011.
- Morin E., *La tête bien faite*, Paris, Seuil, 1999.
- Morin E., *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Paris, Seuil, 2000.
- Morin E., *Relier les connaissances*, Paris, Seuil, 1999.
- Muzi M. (a cura di), *Pedagogia critica in Italia*, Roma, Carocci, 2009.

Muzi M., Piromallo Gambardella A. (a cura di), *Prospettive ermeneutiche in pedagogia*, Milano, Unicopli, 1995.

Nussbaum M. C., *Cultivating humanity*, Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1997.

Simonigh C. (a cura di), *Pensare la complessità per un umanesimo planetario*, Milano-Udine, Mimesis, 2012.

Spadafora G. (a cura di), *Verso l'emancipazione*, Roma, Carocci, 2010.

Alessandro Mariani
Ordinario di Pedagogia generale e sociale;
Università degli Studi di Firenze;
Scuola di Studi Umanistici e della Formazione;
Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia;
Delegato di Ateneo per la Formazione degli Insegnanti della Scuola Primaria e Secondaria;
 Rettore della Italian University Line;
Segretario dell'Associazione per il pensiero complesso;
Via Laura 48, S7, 50121 Firenze (Italia);
Tel.: (+)0552756151; Fax: (+)0552756134; Mob.: (+)3404778028;
E-mail: mariani@unifi.it; Skype: [marianiunifi.it](https://www.skype.com/name/marianiunifi.it)