

# RENÉ BARBIER

## L'éducateur comme passeur de sens \*

### Introduction

A la fin de son roman intitulé "Siddharta", l'écrivain Herman Hesse représente l'aboutissement de l'aventure ontologique de son héros en la personne d'un vieux passeur sur le fleuve. Son ami de jeunesse, Govinda, toujours en quête spirituelle, ne le reconnaît pas et continue à suivre son Maître. Il méconnaît ainsi tout ce qu'un "passeur" vers l' "autre rive" comme disent les sages orientaux, pouvait lui apporter.

Nous aussi, dans notre monde tourmenté, nous avons besoin de passeurs entre des univers de significations de plus en plus plurielles et paradoxales.

Il y a nécessité, en quelque sorte aujourd'hui, de découvrir des "passeurs de sens" entre les spécialités disciplinaires dans l'ordre des sciences de la matière, des sciences de la vie et des sciences humaines.

Nous sentons tous la nécessité d'une vulgarisation et de vulgarisateurs des données scientifiques, philosophiques et artistiques qui n'écrase pas leur originalité propre. Il faut donc découvrir des personnes curieuses, ouvertes à la multiréférentialité des théories et des pratiques.

Plus encore nous sommes confrontés à la nécessité d'un passage de sens entre l'univers de la rationalité scientifique qui accroît le savoir et le savoir-faire et celui de la non-rationalité, qui n'est pas une irrationalité, ouverte à la Connaissance de soi, mise au jour par l'expérience spirituelle ou par l'expérience artistique et poétique. En d'autres termes il nous faut des passeurs de sens entre Einstein et Saint-Jean de la Croix. Il y a quelques années, un savant David Bohm et un sage Jiddu Krishnamurti, avaient poursuivi un dialogue fructueux sur la notion de temps, dans le sens d'un questionnement éducatif (1987). Le Manifeste de la transdisciplinarité, que nous proposent Basarab Nicolescu et les participants au dernier colloque de 1994 (Convento da Arrabida) sur cette question, me semble aller dans ce sens (1996).

### La question du sens en éducation

Posons d'abord la question du sens en éducation.

L'acception du mot "sens" est problématique. Une manière contemporaine de l'envisager en éducation est fournie par un chercheur en sciences de l'éducation, Bernard Charlot (1997), à la suite de la "signifiante" du philosophe Francis Jacques. Un énoncé devient signifiant s'il a du sens par une caractéristique de différence sur le plan syntaxique, s'il dit quelque chose du monde par le renvoi à une référence sur le plan sémantique et s'il peut être compris dans un échange entre interlocuteurs sur le plan pragmatique de la communicabilité. Ainsi pour Bernard Charlot : "à de la "signifiante" ce qui a du sens, qui dit quelque chose du monde et qui s'échange avec d'autres" (p.63). Pour cet auteur, le sens est toujours un énoncé produit par les rapports de signes en valeurs différentielles dans un système donné. Mais ce sens a toujours du sens pour quelqu'un, pour un sujet singulier, doté de désir.

Sans nier ces différentes acceptions du terme, je les reprendrais à ma façon en insistant sur leur spécificité plus existentielle.

Les trois acceptions du sens que je veux privilégier sont :

- le **sens-direction** ouvert sur la finalité de la vie.

- le **sens-signification** ouvert sur un champ de rapports de signes, de symboles, de mythes.
- le **sens-sensation** ouvert sur l'inscription corporelle de l'esprit et la pluralité des données sensorielles.

L'éducation, étymologiquement, signifie en tout premier lieu, "nourrir", par le latin "educare" et dans une autre acception plus tardive, "conduire hors de", par "educere".

- L'acception "nourriture" peut être imaginée comme la "Somme des savoirs" de l'humanité (savoirs pluriels, non exclusivement scientifiques, mais également philosophiques, artistiques et religieux) à transmettre d'une génération à l'autre par des agents spécialisés et homogénéisés au sein d'un système d'enseignement doté inéluctablement d'une violence symbolique spécifique. Les sociologues de l'éducation Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron ont éclairé ce processus d'inculcation sous le terme de la "reproduction" (1970).

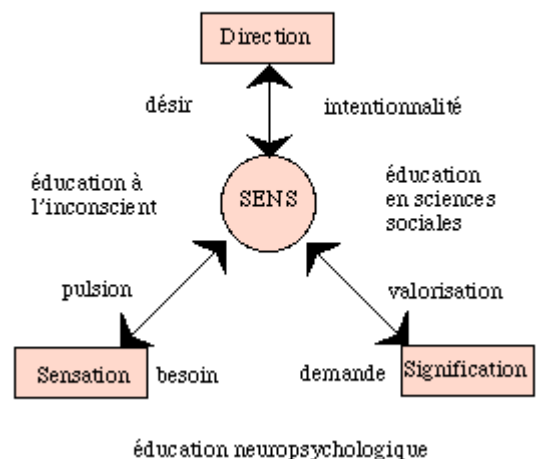
- Une autre acception du terme "nourriture" peut signifier l'apport d'une véritable vitamine de l'être. La nourriture devient proprement spirituelle. Sa transmission reste, généralement, du ressort de la théologie ou de la philosophie.

D'un autre côté, l'éducation apparaît comme une "conduite hors de notre petit monde", une mise sur le chemin singulier de la personne conçue comme *pro-jet* de l'individu vers le Soi. Il s'agit alors d'un processus d'individuation, au sens Jungien, qui engendre une véritable aventure ontologique. Plus profondément encore cet appel vers une connaissance ultime peut être conçue comme une sorte d'archétype universel - *l'éloge du simple* - dont le moine serait la figure centrale, comme nous le propose Raimon Panikkar (1995).

Le sens en éducation se trouve au carrefour et à l'interférence des trois acceptions précédentes et conduit vers une "écoute sensible" (Barbier 1997).

D'une façon plus problématique encore, l'éducation devient de plus en plus une approche paradoxale entre la constellation des savoirs construits et le sans-fond de la Connaissance, débouchant sur une médiation et un défi permanent.

**Les trois dimensions dans la question du sens**



## **L'éducation comme médiation et défi entre savoirs et Connaissance**

### ***L'éducateur est d'abord un homme de défi***

L'être humain n'échappe pas au fait d'avoir à se situer dans un univers de phénomènes allant de son corps à l'infini. La question du sens est celle de l'établissement d'un lien entre l'homme, les autres hommes et le monde, par le truchement de valeurs socialement reconnues. Il s'agit d'une "reliance" pour aller dans le sens de la philosophie tibétaine de Kalou Rimpotché ou d'une "reliance" si nous restons dans l'orbite de la réflexion des sciences de l'homme et de la société avec Marcel Bolle de Bal (1996).

Cette reliance essentielle et conscientisée ouvre les voies de la connaissance de soi à partir de laquelle nous pouvons commencer une vraie discussion sur le sens de l'éducation. L'éducateur n'est pas simplement un être de savoir et de savoir-faire, un érudit, une "boîte à fiches" comme l'ironisait Léon Bloy à propos de Marcel Mauss.

Il est cet être conscient et lucide qui s'appuie sur la connaissance de soi, expérimentalement assumée, pour accueillir le savoir des autres, au bénéfice du doute, et le faire fructifier.

Dans ce domaine, comme l'écrit René Char "la lucidité est la blessure la plus rapprochée du soleil".

La blessure est celle de l'inachèvement et des résistances psychologiques et sociales de tous ordres. Blessure inéluctable mais qui, par sa profondeur même, nous rapproche de la compréhension du monde et de nous-mêmes.

L'éducateur est de ce fait toujours potentiellement un homme de défi avant d'être un être de médiation. La connaissance qu'il possède de sa réalité viendra provoquer le "désordre établi" stigmatisé par Emmanuel Mounier. Cet ordre fallacieux est suscité par l'esprit sécuritaire du savoir toujours déjà-là et apparemment indiscutable ; il agit par une sorte d' "effet de noblesse oblige" attribué à l'homme de pouvoir.

Il faut le dire : tout le savoir du sexologue, du sociologue ou du psychanalyste ne rayonne aucunement du sens de l'amour vécu par un Saint-Jean de la Croix, du "refus de réussir" d'un communard comme Eugène Varlin, ou de la compassion d'un Dalaï Lama.

Notre étonnement est total devant cette passion de l'être et cette relation d'inconnu. "La rose est sans pourquoi", comme le soutenait Angélu Silesius et "le mystique" de Ludwig Wittgenstein échappe à la rationalité du logicien. Le scientifique et l'enseignant, mais également le théologien dogmatique, ont beaucoup de difficulté à accepter ce postulat ouvert sur le mystère de l'existant.

Mais tous semblent accrédi-ter le fait d'un "retour du religieux" là où je ne vois hélas, qu'un retour du refoulé de la croyance superstitieuse et de la peur de vivre, porteur de tous les intégrismes ! Car, le "retour du religieux" véritable, devrait être plutôt nommé "émergence de l'esprit de reliance", c'est-à-dire d'un état de conscience holistique et une ouverture à la *Philia*, voire à l' *Agapè* , en dehors même, peut-être, de toute appartenance aux religions instituées.

Un mouvement personnel bien que communautaire qui nous permet de comprendre la vie et de participer à sa dynamique complexe et à son tissage instantané. C'est, à mon avis, le sens de la thèse récente du philosophe français Luc Ferry dans *l'homme-Dieu ou le Sens de la vie* , (1996).

Le rapport à la connaissance de soi introduit un "trou noir" dans la région du savoir, en l'empêchant ainsi de devenir totalitaire. C'est la "dissidence d'un seul" dont nous parle un psychologue social comme Serge Moscovici en s'appuyant sur Soljenitsyne au temps du Goulag (1979). C'est *l'école du dedans* et la distinction entre "savoir-gnose" et "savoir-épistémé" que distingue notre collègue Georges Lerbet de l'Université François Rabelais de Tours (1992).

Mais inversement le rapport au savoir est déterminant devant les dangers de l'aveuglement de toute emprise sectaire et mystique. Le savoir débarrasse le fanatique de toutes ses béquilles instituées. Après coup, bien souvent, il ne reste que le vide et l'écroulement du personnage religieux, du gourou aux yeux bleus aériens et, corrélativement, la débandade souvent tragique et mortifère de ses disciples. Les massacres qui ont fait la une des journaux récemment ne sont pas loin.

C'est la raison pour laquelle l'esprit sectaire n'aime pas l'homme de savoir et lui oppose sans cesse un "au-delà" des mots indiscutable. Le savoir dans ce cas représente une petite bombe dans la violence symbolique que l'esprit sectaire fait peser sur ses partisans abusés. Tout est tenté pour la désamorcer, même le bûcher en son temps, et aujourd'hui la flamme spectaculaire des médias toujours en quête de sensationnel. "Et pourtant elle se meut" diront jusqu'à la fin les véritables éducateurs et tous ceux qui , avec Galilée, savent que la terre est ronde, qu'elle tourne autour du soleil et qu'elle ne représente pas le centre de l'univers.

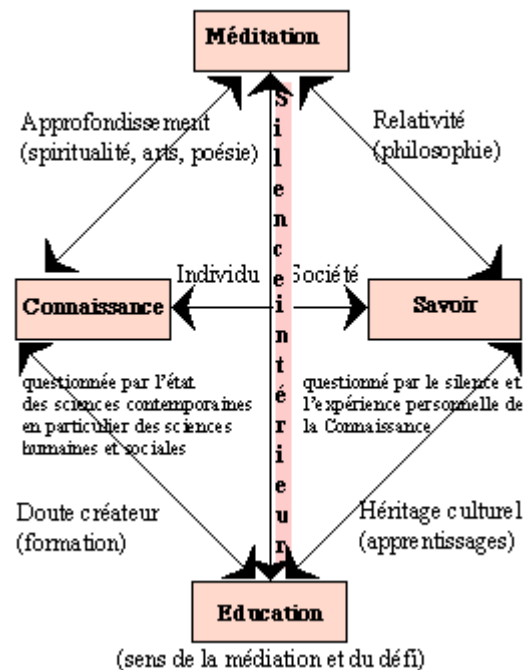
### ***L'éducateur est également un homme de médiation***

L'éducateur sur ce plan est nécessairement un **médiateur** entre savoir et connaissance. Il devient

nécessairement un polyglotte des langages scientifiques et philosophiques, comme le propose Jacques Ardoino dans sa problématique de l' *approche multiréférentielle* en éducation (1977) et sa réflexion sur les sciences contemporaines, (Ardoino/Berger, 1997). En cela l'éducateur emprunte peut-être plus à la figure du maître intellectuel - celui qui sait - qu'à celle du maître spirituel - celui qui connaît et sait qu'il ne sait pas.

Le véritable maître spirituel n'a que faire du savoir. Ce qui compte pour lui c'est la réalisation personnelle et irréductible à tout autre expérience, le bouleversement intime de son disciple, entraînant une *metanoïa*. Si l'*état monacal* de Raimon Panikkar, est un trait caractéristique et originel de l'être humain, le maître spirituel questionne son disciple sur son émergence possible. Ainsi, dans cette double conception, nous pouvons dire que Cornelius Castoriadis qui affirme que "la voie de la philosophie s'ouvre nécessairement lorsqu'on réfléchit aux sciences et à leur histoire" (1997) est un maître intellectuel, et Jiddu Krishnamurti, est un maître spirituel de l' *insoumission de l'esprit* selon le mot de Zéno Bianu, (1996), même s'il ne se proclame pas du tout comme tel.

#### L'Éducation comme interface



L'éducateur dialectise un mode d'exploration symbolique par l'autre mode et réciproquement. Son approche pousse la dialectique jusqu'au paradoxe difficile à soutenir. Le paradoxe accomplit la démarche dialectique lorsque le penseur ne s'accroche plus à aucune logique en marche *a priori* à travers l'histoire. Coûte que coûte il doit tenir les deux bouts de sa démarche avec une conscience tragique : celle de ne faire qu'un avec ce qui est toujours inachevé et dynamique. Car la tentation est grande de lâcher-prise et de s'enfoncer absolument dans l'une ou l'autre contrée de la Connaissance ou des savoirs. Dans ce cas les satisfactions sont immédiates en termes de reconnaissance sociale par le groupe des pairs. Enfin la brebis égarée

est revenue au bercail ! On sait où sont nos ennemis, il suffit de fourbir nos armes. Dieu ou la Science sont avec nous !

#### L'éducateur est un passeur de finalités

Il nous faut distinguer trois types de finalités : en science, en art et dans la spiritualité.

À quoi correspond la finalité en science ? La question posée, dans ce cas, est celle de la **pertinence** entre théorie et faits conquis, construits et constatés, en fonction d'une recherche de la vérité acceptant la controverse sur sa falsifiabilité par la communauté des savants. Même si l'épistémologie popérienne peut être légitimement remise en question dans les sciences sociales, comme le propose le sociologue Jean-Claude Passeron (1991) en réintroduisant leur nature historique, on constate l'importance du doute méthodique et d'une "philosophie du non" (G. Bachelard, 1981) au cœur des "structures des révolutions scientifiques" (Thomas Kuhn, 1983).

La finalité en art s'appuie sur la réalisation et la symbolisation d'une oeuvre, essentiellement personnelle, en fonction d'un réel imaginé et rendu sensible. Si la philosophie se caractérise par la création de *concepts*, la science se dirige vers les *prospects* et l'art s'ouvre aux *percepts* et aux *affects*. selon Gilles Deleuze et Félix Guattari, (1991). Pour eux, l'art conserve et "ce qui se conserve, la chose ou l'oeuvre d'art, est un *bloc de sensations, c'est-à-dire un composé de percepts et d'affects* " (p.154).

La finalité dans la vie spirituelle espère atteindre un sentiment vécu de l'unité de tout ce qui est, perçue à chaque instant et en chaque lieu dans le monde, un vécu quasiment intraduisible dans le langage rationnel et prosaïque.

L'éducateur devient un "articulateur de finalités" pour tous, par le truchement d'un langage métaphorique approprié. Il fonctionne en étoiles. Il n'est que le spécialiste du "presque rien" et du "je ne sais quoi" (V. Janjélévitch), mais le curieux de tout. Son esprit est analogique, sa pratique est multiréférentielle. Il disjoint ce qui est confondu et relie ce qui est séparé. Il possède éminemment le sens de l'université et de la complexité humaine dont parle E. Morin (1994).

### **L'éducateur est un passeur de significations**

- De la science, il fait comprendre l'intérêt des méthodologies rigoureuses et de leur diversité, voire de leur transformation radicale, en passant des sciences "dures" aux sciences humaines et sociales qui ne sont pas "molles" mais tout simplement "vivantes". Il met l'accent sur l'idée de vérité et sur sa relativité intramondaine.
- De l'art, il insiste sur l'émergence de l'objet inconnu, apparu pour la première fois, et toujours bouleversant dans son "inquiétante étrangeté" affective et sensorielle.
- De la spiritualité, il souligne la relation d'inconnu, l'incomplétude radicale dans la connaissance de la réalité ultime et son élan irrésistible et permanent vers un clair-joyeux.

### **L'éducateur est un passeur de sensations**

- Il oppose sans cesse le corps à l'abstraction scientifique ou philosophique. Il demande toujours à revenir à ce qui touche l'être humain, à ne pas oublier le monde des émotions et du désir. Il rappelle que le statut du corps varie en fonction des cultures du monde, comme l'éclaire une publication récente du *Courrier de l'UNESCO* (1997).
- Il interpelle l'artiste dans ses modes d'expression trop relatifs à l'air du temps. Il lui demande de relier son oeuvre à sa vie concrète. Il relève, dans l'art, tout le jeu subtil de la sensibilité en acte.
- Il interroge le spirituel sur la place aussi bien du corps que du social dans la plénitude de l'éveil.

En fin de compte, l'éducateur est l'articulateur "des trois yeux de la connaissance" dont parle Ken Wilber (1987) dans sa réflexion sur le nouveau paradigme.

L'éducateur met en interférence dubitative :

- La structure de la connaissance du monde physique ("l'oeil de chair" de Saint-Bonaventure), fondée sur la rationalité scientifique à partir du monde des perceptions naturelles.
- La structure de la connaissance du monde mental ("l'oeil de raison"), fondée sur le jeu des images, des concepts et de leur logique propre.
- La structure de la connaissance du monde numineux ("l'oeil de contemplation") qui relève d'une vision pénétrante de ce qui est.

Il en dégage la structure analogique commune :

- Une **composante instrumentale ou injonctive** : instructions simples ou complexes, internes ou externes, processus systématisée, prodédures ou protocoles d'expériences ("si vous voulez savoir ceci, faites cela").
- Une **composante illuminative ou appréhensive** (par le mental). Il s'agit d'une vision auto-illuminative, via l'oeil de raison ouvert à l'expérience protocolaire, et qui conduit à la troisième composante.

- Une **composante collective** : consensus dans la vision illuminative avec d'autres personnes qui emploient le même genre d'approche (le même "oeil"). Une vision partagée qui apporte une preuve par témoignages sur la véracité de la vision.

Mais le passage d'une structure de connaissance à une autre, sans respecter les trois composantes propres à chacune des structures, expose le postulant à une "**erreur catégorielle**", une analogie trompeuse. En d'autres termes, le scientifique qui se donne le droit de juger une expérience mystique à partir de sa science, sans passer par la structure de connaissance de l'oeil de contemplation, est tout aussi incompetent que le mystique qui voudrait faire de la physique sans connaître les mathématiques.

L'éducateur pointe les convergences et les oppositions des trois types de connaissance. Il relativise les propositions absolues. Il fait partager ses conclusions pour les soumettre à la critique. Mais, en cette fin de siècle, la question fermement posée par Krishnamurti reste entière : comment éduquer les éducateurs dans le sens d'un "éveil de l'intelligence" (1980) et de cette compétence transdisciplinaire ? [1]

**RENÉ BARBIER**

[Retour](#)

## NOTES

---

\* Communication au Congrès International " Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université " (Locarno, Suisse, 30 avril - 2 mai 1997).

[1] J'ai le projet d'instituer en 1997/98 une réflexion collective dans les groupes de recherche, en direction de cette ouverture vers la Transdisciplinarité à l'université, avec quelques collègues d'ores et déjà concernés (Ruth Canter-Kohn, Guy Berger, Jacques Ardoino, Alain Coulon, Jean-Louis Le Grand etc.) du département des Sciences de l'éducation de mon université.

## REFERENCES

---

Ardoino J., (1977), *Éducation et politique. Propos actuels sur l'éducation II*, Paris, Gauthier-Villars, (1997) (avec Guy BERGER), Du discours et des faits scientifiques dans les dites sciences de l'éducation, *L'Année de la recherche en Sciences de l'éducation*, Paris, PUF, mai.

Bachelard G. (1981), *La philosophie du non*, Paris, PUF.

Barbier R., (1997), *L'Approche Transversale. L'écoute sensible en sciences humaines*, Paris, Anthropos.

Bianu Z. (1996), *Krishnamurti ou l'insoumission de l'esprit*, Paris, Seuil

Bolle De BAL M., (1996), *La reliance. Voyage au coeur des sciences humaines* (deux tomes), Paris, L'Harmattan.

Bourdieu P., PASSERON J.C., (1970), *La reproduction. Eléments pour une théorie du système d'enseignement*, Paris, Les Éditions de Minuit.

castoriadis C., (1997), *Fait et à faire, les carrefours du labyrinthe V*, Paris, Seuil

Charlot B., (1997), *Du rapport au savoir. Éléments pour une théorie*. Paris, Anthropos, Poche éducation.

Deleuze G., Guattari F., (1991), *Qu'est-ce que la philosophie*, Paris, Les Éditions de Minuit.

Ferry L., (1996), *L'homme-Dieu ou le Sens de la vie*, Paris, Grasset.

Krishnamurti J., (1980), *L'éveil de l'intelligence* , Paris, Stock Plus.

Krishnamurti J., Bohm D., (1987), *Le temps aboli. Dialogues*, Monaco, Éditions du Rocher.

Kuhn T.S. (1983), *La structure des révolutions scientifiques*, Paris, Flammarion.

*Le Courrier de l'UNESCO* , (1997), Le Corps et l'Esprit, UNESCO, avril.

Lerbet G., (1992), *L'École du dedans* , Paris, Hachette.

Morin E. (1994), *La complexité humaine* , Paris, Flammarion.

Moscovici S., (1979), *Psychologie des minorités actives*, Paris, PUF.

Nicolescu B. (1996), *La Transdisciplinarité. Manifeste* , Monaco, Éditions du Rocher.

Panikkar R., (1995), *L'éloge du simple. Le moine comme archétype universel* , Paris, Albin Michel.

Passeron J.C., (1991), *Le raisonnement sociologique, l'espace non popérien du raisonnement naturel*, Paris, Nathan.

Wilber K., (1987), *Les trois yeux de la connaissance. La quête du nouveau paradigme* , Monaco, Éditions du Rocher.

Bulletin Interactif du Centre International de Recherches et Études transdisciplinaires n° 12 - Février 1998

---

Centre International de Recherches et Études Transdisciplinaires  
<http://perso.club-internet.fr/nicol/ciret/> - mis à jour le 31 octobre 2001