

# L'UTOPIE CRÉATIVE OU LA PENSÉE MODÈLE

Anne-Marie Drouin

*La recherche pédagogique entretient avec l'utopie des rapports ambivalents ; souvent critiquée comme utopiste elle semble avoir trouvé dans la notion de modèle pédagogique une référence théorique d'inspiration plus pragmatique. Le modèle pédagogique vise à guider en les expliquant des pratiques dans lesquelles il demeure ancré. Pourtant l'opposition du modèle pédagogique et de l'utopie est peut-être plus apparente que réelle. Paradoxalement, et si l'on prend en compte la richesse de significations de l'utopie, ce souci pratique souligne une parenté méthodologique entre le modèle pédagogique et la démarche utopique, avec toutes ses ambiguïtés et toutes les ouvertures dont elle est porteuse. La réflexion qui suit se propose de rappeler les divers sens et fonctions de l'utopie, afin d'éclairer la notion même de modèle pédagogique, pris alors comme une des expressions de la pensée utopique. Le détour par une présentation de quelques utopies littéraires, et de quelques utopies éducatives, permettra de mieux cerner l'origine des sens contradictoires attachés à ces démarches. Ce détour permettra aussi de voir jusqu'où l'analogie entre le modèle pédagogique et l'utopie garde sa pertinence.*

## 1. LE MODÈLE PÉDAGOGIQUE ET SES AMBIGUITÉS

### 1.1. Les conditions d'une didactique possible

Depuis qu'elle existe, la recherche en didactique des sciences expérimentales de l'INRP tente de définir son "modèle pédagogique". L'ambiguïté de l'expression a été perçue au point que le besoin a été ressenti d'en donner une définition, au milieu d'autres termes-clés, dans le lexique du rapport de recherches sur *Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales* (1).

Un "modèle pédagogique" ne doit pas être compris comme une "pédagogie modèle", ou comme un "modèle à imiter", mais plutôt comme un ensemble de principes théoriques, dont la cohérence et l'articulation ont pour ambition de définir les conditions de possibilité d'une "bonne" pédagogie. Le modèle pédagogique vise à échapper au repliement sur soi d'une démarche purement théorique, tout comme à l'isolement de modes d'activités didactiques et pédagogiques, dont la validité reste purement locale, et souffre de ne pas s'articuler sur un projet plus vaste.

(1) Jean-Pierre ASTOLFI (dir.), *Procédures d'apprentissage en sciences expérimentales*, Paris, INRP, 1985 (Coll. Rapports de recherches, n° 3), p. 205.

un modèle  
pédagogique  
n'est pas une  
pédagogie  
modèle

un effort de  
rigueur

Le terme "modèle" veut souligner l'effort de rigueur dans l'articulation des principes, et en même temps, le caractère hypothétique de leur choix. Un modèle scientifique ne prétend pas être une image-reflet de la réalité, mais bien une interprétation possible, ayant une consistance interne et cherchant une compatibilité avec les phénomènes réels. De la même façon le modèle pédagogique se présente comme une hypothèse de travail, fondée sur une réflexion épistémologique, psychologique, sociologique, reposant aussi sur des choix éthiques et politiques, implicites ou explicites, et visant à élaborer une didactique possible.

une hypothèse  
de travail

Le modèle pédagogique traduit ainsi des choix théoriques non contradictoires entre eux, et visant à guider des projets pratiques.

### 1.2. Un modèle constructiviste

le pari de  
concilier des  
exigences  
contradictaires

Le modèle pédagogique de référence pour la recherche en didactique des sciences expérimentales de l'INRP correspond à la volonté de concilier des exigences théoriques (prise en compte de la rigueur conceptuelle, analyse épistémologique des contenus scientifiques) et des objectifs pédagogiques (prise en compte des représentations pour une appropriation réelle par les élèves de contenus et de démarches, reposant sur une véritable activité conceptuelle). La perspective de ce modèle est ainsi *constructiviste*, c'est-à-dire qu'elle se démarque à la fois d'une pédagogie de la transmission, attachée aux seuls savoirs, et d'une pédagogie uniquement centrée sur l'enfant et ses intérêts spontanés. Ce choix traduit alors un pari : celui d'échapper aux illusions pédagogiques, et de proposer un modèle qui respecte des exigences contradictoires, préservant la rigueur sans négliger l'activité de l'élève.

rendre explicites  
des valeurs et  
des principes

Ainsi, définir un modèle pédagogique, cela correspond à la volonté d'explicitier et de tester les principes sur lesquels il repose. Et ce faisant, par contraste, se voient promues au titre de *modèle* des pratiques différentes, qui elles ne s'étaient nullement pensées comme modèles, mais résultaient d'habitudes et de convictions implicites, comme c'est le cas par exemple du "modèle transmissif". Construire un modèle pédagogique c'est aussi rendre explicites les valeurs et les principes desquels on veut se différencier (2).

### 1.3. Modèle pédagogique ou modèle didactique ?

On peut se demander pourquoi l'expression *modèle pédagogique* a été préférée à celle de *modèle didactique*. Il y a certes à cela une raison historique : à l'époque où cette notion s'est introduite dans la réflexion de l'équipe de recherche

(2) On trouvera une présentation et une analyse de divers modèles pédagogiques dans Jean-Pierre ASTOLFI, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992.

une différence  
mouvante

INRP sur l'enseignement des sciences expérimentales, on parlait plus volontiers de pédagogie que de didactique. Mais on peut penser que cela traduisait aussi la référence à un réseau de valeurs où le savoir et l'autonomie sont jugés positifs, où l'activité est préférée à la passivité, et où néanmoins la rigueur épistémologique demeure vigilante. En effet on peut admettre que la différence entre *pédagogique* et *didactique*, bien qu'elle soit mouvante et discutable, accorde au premier terme un sens plus large qu'au second, en incluant aussi la dimension de la relation interpersonnelle et affective, au point de s'élargir parfois à ce qui concerne *l'éducation* en général, ses finalités et ses principes. (3)

Ici apparaît ce qui distingue le modèle pédagogique d'un modèle proprement scientifique. Tandis que le modèle scientifique vise avant tout à expliquer un fragment de réalité en permettant de prévoir son comportement, le modèle pédagogique a pour finalité essentielle de donner une représentation qui puisse accompagner et éclairer l'action. Plus qu'un modèle pour expliquer c'est un modèle pour agir ou plus exactement c'est un modèle pour agir en comprenant comment on agit.

#### 1.4. Un modèle de référence qui n'a rien d'utopique ?

Cet aspect pragmatique du modèle pédagogique semble avoir pour fonction de ne pas oublier les pressions du réel et de ne pas sombrer dans des rêves utopiques.

ne pas oublier les  
pressions du  
réel...

Pourtant, par son abstraction même, son caractère nécessairement simplificateur, le modèle pédagogique projette la démarche pédagogique vers un ailleurs où les contradictions seraient résolues, où les événements s'enchaîneraient suivant l'ordre des raisons et où les échecs eux-mêmes seraient récupérables dans le cadre du système théorique mis en place. Par là, le modèle pédagogique pourrait être qualifié d'utopique au sens où ce terme tend à mettre l'accent sur le caractère imaginaire d'une construction intellectuelle.

... mais prendre  
au sérieux l'idée  
d'utopie

Antidote pragmatique à l'utopisme des idéaux pédagogiques ou construction intellectuelle de caractère utopique, cette apparente contradiction nous invite à prendre au sérieux le concept même d'utopie.

---

(3) Pour préciser l'analyse des différences entre *didactique*, *pédagogie* et *éducation*, voir Anne-Marie DROUIN, *La pédagogie*, Paris, Desclée de Brouwer, 1993 (coll. 50 mots), article "didactique".

## 2. L'ÉMERGENCE DE L'IDÉE D'UTOPIE

### 2.1. La rencontre de l'utopie et de l'éducation

La rencontre de l'éducation et de l'utopie peut paraître incongrue. Mais il se pourrait qu'elle soit inscrite d'emblée dans la nature des choses.

un rêve  
condamnabile...

En effet, d'un côté il existe des projets multiples de réforme de l'éducation, des propositions, des réflexions, des tentatives marginales. Au nom du réalisme, il arrive que ces projets ou propositions soient qualifiés d'"utopistes". On voit ici à l'œuvre le sens négatif du terme - le plus fréquent dans le langage courant - qui s'attache à condamner ce qui est éloigné ou séparé de la réalité. La notion d'utopie, invoquée de façon critique, apparaît alors non seulement comme un simple rêve, mais comme une entrave à l'action efficace, suspectée d'entretenir des illusions. C'est pourquoi dans le monde de l'école elle n'a pas toujours bonne presse : lancer des expériences utopiques est le type même de l'action irresponsable, car l'enjeu en est le devenir des élèves.

... ou un lieu  
de bonheur ?

D'un autre côté, il existe un genre littéraire, l'Utopie, ainsi nommé depuis que Thomas More a forgé ce mot de toutes pièces dans son célèbre récit *De optimo reipublicae statu, deque nova insula Utopia*, publié en 1516. *Utopie* est façonné à partir de deux mots grecs : *u* = "non" et *topos* = "lieu" : l'Utopie est un *non-lieu*, un *lieu de nulle part*. La ressemblance de "u" avec "eu" = "bonheur", permet en outre de jouer sur les mots et d'imaginer ce lieu, qui est une île, heureux. A la suite de Thomas More, d'autres auteurs ont écrit des utopies, tels Campanella (*La cité du soleil*, 1623) ou Francis Bacon (*La nouvelle Atlantide*, 1627), et on a pu également considérer rétrospectivement comme des utopies certains textes antérieurs, tels *La République* de Platon (4).

Or il apparaît que dans tout ce qui peut être qualifié d'utopie, au sens littéraire du terme, on voit se dessiner un monde imaginaire, dans lequel les auteurs se préoccupent beaucoup de problèmes d'éducation, puisque les utopies ont généralement pour ambition de construire un homme nouveau.

Ainsi on a une double rencontre : dans l'éducation il peut y avoir de l'utopie, et dans l'utopie, il est question d'éducation. Dans la lignée de cette signification du terme, on a pu quali-

(4) Ceci ne veut pas dire qu'il faut considérer Platon comme le précurseur de l'utopie. Jean-Jacques Wunenburger, dans *L'utopie ou la crise de l'imaginaire*, Paris, J.P. Delarge, 1979, fait remarquer qu'il existe une différence importante entre la *République* et une utopie : "Peut-on assimiler une méthode rationnelle de définition d'une normativité sociale avec la production d'espaces imaginaires ?" (p.45). Il rappelle aussi que la recherche de la cité idéale dans le texte de Platon n'est pas une fin en soi, mais un détour pour comprendre ce qu'est la justice (p.46).

une double  
rencontre

fier certaines réflexions sur l'éducation, certains projets, certaines constructions théoriques, d'*utopies éducatives*. Les utopies éducatives sont alors en quelque sorte une réplique, sur un domaine particulier, l'éducation, des *utopies littéraires*.

Mais pour apprécier les effets de cette rencontre, il n'est pas inutile d'explorer ce qu'est l'utopie.

## 2.2. Qu'est-ce que l'utopie ? Le destin d'un mot

"Lorsqu'un mot fait fortune il finit par éclater" (5). Cette formule d'Alexandre Cioranescu, qui s'applique au mot utopie, introduit une analyse de la notion, de laquelle se dégagent cinq sens possibles :

Le premier sens est celui du titre de l'ouvrage de Thomas More. Utopie est alors un nom propre, qui désigne d'abord l'île imaginée par More, puis le texte lui-même où il est question de cette île.

les sens multiples  
de l'utopie

L'utopie est ensuite le nom générique désignant les ouvrages du même genre, qui ont suivi, ou qui ont précédé celui de More. L'utopie devient alors un nom commun, désignant là encore aussi bien les pays imaginaires que les textes où il en est question.

De là on a pu appeler utopie le songe, ou le rêve qui n'a aucune chance de se transformer en réalité : c'est le sens le plus courant dans la langue de tous les jours, associé aux adjectifs "utopique", et "utopiste", le second étant légèrement moins péjoratif, et plus simplement descriptif que le premier.

Mais l'utopie, en tant que rêve, ou oeuvre d'imagination peut aussi traduire une critique et une distance à l'égard de la réalité, signe d'un pouvoir créatif. C'est, selon les termes de Karl Mannheim, une "*orientation qui transcende la réalité et qui en même temps rompt les liens de l'ordre existant*" (6). L'utopie est l'attitude qui correspond au désir de préparer le futur sur la base du refus du présent, par opposition, dans le vocabulaire de Mannheim, à l'*idéologie*, qui se veut une justification théorique d'une situation présente par une classe au pouvoir. L'utopie apparaît alors comme un projet, nécessaire au dynamisme d'une société.

Enfin, dans la lignée de ce quatrième sens, on parle aussi de "méthode utopique", comme méthode de pensée permettant, sur le mode hypothétique, de tester des constructions sociales imaginaires.

On peut alors ajouter un sixième emploi du mot, quand l'utopie devient *utopie éducative*, c'est-à-dire lorsque l'orga-

(5) Alexandre CIORANESCU, *L'avenir du passé, Utopie et littérature*, Paris, Gallimard, 1972, p.19.

(6) Karl MANNHEIM, *Idéologie et utopie*, (1929) Paris, Librairie Marcel Rivière, 1956.

Il existe aussi  
des utopies  
éducatives

nisation globale de la société n'apparaît que comme un horizon flou, mais où sont inventées des formes nouvelles d'éducation et de pédagogie, en fonction d'un projet d'homme particulier. Cet emploi du terme recouvre à la fois celui d'utopie littéraire puisqu'il s'agit de mettre en scène des pédagogies nouvelles, en prévoyant avec précision le détail des démarches pédagogiques, et à la fois celui d'*expérience de pensée*, puisqu'il s'agit de tester, en pensée, des méthodes ou un projet. Cette expression d'utopie éducative souligne la part d'irréalisme qu'on pourrait y déceler, mais aussi la fécondité de réflexions qui tentent de renouveler l'acte éducatif.

Ainsi, au total, l'utopie peut désigner le rêve irréalisable et irréaliste, rêve soupçonné de pouvoir devenir dangereux, selon des arguments d'ailleurs contradictoires (accusé d'entretenir des illusions il empêche une véritable transformation de la réalité, accusé d'être trop bien élaboré, il donne des idées dangereuses...). Mais l'utopie est aussi le rêve conçu comme constructif et nécessaire pour dynamiser les pesanteurs de la réalité.

### 3. LES UTOPIES LITTÉRAIRES COMME SOURCES DE RÉFLEXION

#### 3.1. Les caractéristiques des utopies

à la recherche  
d'une définition

Si l'on devait établir un recensement de toutes les utopies publiées depuis celle de More, on serait gêné à la fois par le nombre de textes qui est très important, et par les cas "limites". Par exemple la distinction n'est pas toujours aisée entre le mythe et l'utopie ou entre l'utopie et le roman de science fiction. Sans compter la question évoquée plus haut de la légitimité de l'emploi du terme utopie pour désigner des oeuvres publiées avant celle de Thomas More. Pour en finir avec les ambiguïtés, on peut se référer à la définition proposée par Raymond Ruyer : *"Une utopie est la description d'un monde imaginaire en dehors de notre espace ou de notre temps, ou en tous cas de l'espace et du temps historique et géographique. C'est la description d'un monde constitué sur des principes différents de ceux qui sont à l'oeuvre dans le monde réel."* (7).

A la lumière de cette définition on peut ainsi mieux concevoir, au-delà de l'originalité de chacune, les points de convergences des diverses utopies.

Thomas More lui-même avait dit avoir écrit un texte de pur divertissement. Pourtant son oeuvre a été lue comme une critique de la politique anglaise de son époque, et comme une véritable prospective.

---

(7) Raymond RUYER, *L'utopie et les utopies*, Paris, PUF, 1950, p. 3.

Les autres oeuvres que l'on a pu considérer comme des utopies ont cette même ambivalence qui les fait louvoyer entre le ludique et le sérieux. Le caractère imaginaire du propos permet une grande liberté d'imagination, pourtant, il semble que les "utopies" ont des points de convergence assez constants.

ambivalence  
et liberté

Il s'agit de mondes imaginaires représentant la perfection et prévoyant jusqu'aux détails de la vie quotidienne, selon des principes et des valeurs posés comme absolus. L'organisation en est souvent dirigiste mais posée comme juste et le collectivisme, sous diverses formes y est souvent à l'oeuvre. Le développement de l'utopie est celui d'un monde à l'envers, prônant comme norme ce qui serait inhabituel ou aberrant, voire choquant dans notre monde. L'utopie repose sur une foi en les possibilités de l'homme et se pose comme un modèle pour le bonheur, non nécessairement individuel mais au moins collectif, le bonheur individuel étant supposé découler directement du bonheur collectif. Elles ont pour mission de présenter un homme nouveau, refusant ainsi, (ou niant la possibilité de) toute dissidence, et tendant à l'uniformité et l'immobilisme : elles se situent hors de l'histoire. Enfin, au nom de ce désir de créer un homme nouveau, elles accordent une grande place à l'éducation.

### 3.2. Les utopies dans leur rapport à l'éducation

En tant qu'elles s'intéressent à l'avènement d'un homme nouveau, les utopies font de l'éducation un thème privilégié. La place accordée est inégale, mais le souci éducatif demeure sous-jacent. On peut s'attacher à quelques utopies exemplaires, qui seront significatives de la place accordée à l'éducation et la pédagogie : celle de Thomas More, *Utopia* (1516), de Tommaso Campanella, *La Cité du Soleil* (1623), de Francis Bacon, *La nouvelle Atlantide* (1627), de François Rabelais, *Gargantua* (1534) (Livre I, l'Abbaye de Thélème) et d'Etienne Cabet, *Voyage en Icarie* (1840).

le souci de créer  
un homme  
nouveau

La présence de l'éducation dans ces utopies souligne le rapport étroit entre éducation et projet politique, et la forme utopique permet la plus grande inventivité : dégagées des entraves de la réalité, les utopies ont toute liberté pour créer des situations innovantes.

Certes tout est simple dans les utopies : ni difficultés d'apprentissage (tous sont doués, y compris à *Thélème* où ont été sélectionnés les jeunes gens "bien nés"), ni contradictions dans les choix d'orientation et de spécialisation (les goûts de chacun sont posés comme harmonieux et naturellement bien répartis (en *Utopie*), ou si l'organisation vient d'en haut, elle est spontanément acceptée (dans *la Cité du soleil*). Le plaisir de savoir est général, et parfois renforcé par des jeux éducatifs à caractère intellectuel ou moral (comme dans dans *la Cité du Soleil* avec "la bataille arithmétique" ou "le combat des vices et des vertus"), ou par des méthodes consistant à rendre le savoir agréable et attrayant (en *Icarie*,

un monde où  
tout est simple

l'orthographe ne pose pas de problème vu que la langue s'écrit comme elle se prononce, à chaque âge est prévu un livre de synthèse du savoir, la gentillesse de l'enseignant est recommandée comme une méthode pédagogique, et les musées de toutes sortes sont développés, complétés par les promenades dans la nature).

Il n'y a pas de conflit entre un savoir utile et un savoir gratuit, mais complémentarité et alternance, ou valorisation globale de toute forme de savoir comme dans *La nouvelle Atlantide*.

Enfin la liaison entre la famille et l'Etat est parfaite, comme elle l'est d'ailleurs entre l'institution éducative elle-même et le monde de la production : en *Utopie* par exemple chacun est élevé dans le métier de son père, et doit en outre connaître l'agriculture, qui est enseignée "en théorie dans les écoles, en pratique dans les campagnes voisines".

### 3.3. Une perfection qui donne à penser

Les utopies sont donc l'image même de la facilité et de la perfection. Mais leur univers fictif une fois construit, elles sont tenues de respecter sa logique propre, logique qui fait intervenir toutes les dimensions de la vie sociale, et peut devenir à son tour contraignante, sans laisser beaucoup de place à l'inattendu. A vouloir prévoir la totalité des choses, les utopies tendent à devenir totalitaires.

la logique des  
choix

En effet les utopies font apparaître à quel point l'éducation est intriquée dans tous les rouages de la société et de son organisation : depuis les finalités morales et les références métaphysiques, en passant par les nécessités économiques, et le goût pour la gratuité ou l'inutile, mais aussi par les choix de valeur, les choix de vie concernant le plaisir, le rapport entre les sexes, les confrontations à la guerre et au pouvoir. Les utopies nous offrent des tableaux de vie qui ne sont pas nécessairement désirables, mais qui ont pour avantage, une fois que la description en a été donnée, de ne plus être imprévisibles. La cohérence, et les solutions apportées sont sans doute trop faciles mais elles soulignent une logique dans les organisations et les choix : si l'on veut que chacun soit libre de choisir le métier qu'il souhaite, donc l'éducation qu'il souhaite, alors il faut supposer une harmonie spontanée, comme chez Thomas More, qui ne fera pas de ces choix un danger pour la Cité. Si l'on craint les errements de la nature humaine, alors il faut choisir une organisation autoritaire, comme chez Campanella, mais éclairée et généreuse, ou bien il faut tenter de transformer les hommes en profondeur, modifier jusqu'à leurs désirs, comme chez Cabet. Si l'on veut l'égalité et l'abondance, mais aussi du temps libre, alors il faut que tous travaillent, de façon efficace, et que le temps de loisir lui-même soit constructif...



une aide pour  
penser les  
difficultés réelles

Or, si l'on quitte les utopies, on est dans l'imprévisible : comment savoir si la spontanéité de l'homme le pousse au bien puisque la spontanéité n'existe jamais à l'état pur ? Comment gérer les goûts personnels et les nécessités économiques s'il n'existe pas une harmonie préétablie ? Comment choisir les apprentissages, et comment les répartir dans le temps, si l'on n'est pas face à des êtres surdoués capables d'apprendre sans difficulté, et avec plaisir ?

Les utopies, non par les solutions qu'elles proposent - puisque ces solutions sont d'un autre monde - mais par le rapport entre leurs solutions et leur situation de départ, sont bien un moyen de nous aider à penser les difficultés réelles, dont la complexité risque de devenir un obstacle à la pensée. Etre en prise avec les difficultés de l'éducation, cela peut amener à une vision trop immédiate et sans recul. Penser les problèmes de façon trop générale, c'est oublier les structures de la réalité. L'utopie nous offre un modèle, où chaque élément est mis en rapport avec un autre, et où la globalité d'un projet garde sa cohérence. C'est en cela que l'utopie peut vraiment constituer une expérience de pensée, et une modélisation simplifiée des divers possibles de l'éducation.

#### 4. LE MODE DE PENSÉE UTOPIQUE

##### 4.1. Des expériences de pensée

Les utopies comme genre littéraire font donc elles-mêmes fonctionner ce *mode de pensée utopique* que l'on a déjà évoqué, et qui est un certain mode d'approche des problèmes, une méthode d'investigation. Ce mode de pensée est le principe commun des utopies, ce qui constitue en quelque sorte leur essence, et qui apparaît comme "un exercice mental sur les possibles latéraux" (8). Le mode utopique est donc ce qui permet de jouer avec les possibles, de constituer en quelque sorte des expériences de pensée, en s'appuyant sur des situations inventées, mais présentées comme concrètes. Jean-Jacques Wunenburger exprime la même idée lorsqu'il définit l'utopie comme "quête du possible" ou comme "cet ailleurs qui n'est jamais tout-à-fait nulle part, et qui nous déporte toujours vers du nouveau" (9) .

jouer avec les  
possibles

##### 4.2. Le mode utopique comme travail sur le réel

Le mode utopique est relatif au "comprendre". Il dépend d'une première compréhension du réel, et il aide à son tour à une meilleure compréhension de celui-ci. Imaginer un

(8) Raymond RUYER, *L'utopie et les utopies*, Paris, PUF, 1950, p. 9

(9) Jean-Jacques WUNENBURGER, *L'utopie ou la crise de l'imaginaire*, Paris, JP Delarge, 1979, p. 7.

inverser pour  
comprendre

monde possible (sur le plan de la pensée), cela ne peut se faire que par transformation du monde réel, analogie de situations ou renversement, inversion : c'est ainsi que chez Thomas More, les utopiens ont le plus grand mépris pour l'or, et l'utilisent pour les choses les plus viles. Le mode utopique apparaît paradoxalement comme un travail sur le réel.

#### 4.3. Le mode utopique comme salut pour la pensée

l'utopie comme  
antidote d'un  
destin aveugle

C'est cette conscience des possibles qui rend l'utopie inventive et libre à l'égard du réel, même si cette liberté peut faire peur. Pousser jusqu'au bout le jeu des possibles est le propre des utopies. Elles deviennent des jeux logiques, qui ont leurs règles internes. Sont-elles alors des sources d'inspiration positive ? ou des modèles pernicious ? Sont-elles seulement indifférentes car irréalisables ? Mannheim, après avoir pourtant montré l'aspect limité et illusoire de l'utopie, termine son ouvrage sur un hommage à l'utopie :

*"La disparition de l'utopie amène un état de chose statique, dans lequel l'homme lui-même n'est plus qu'une chose. Nous serions alors en présence du plus grand des paradoxes imaginables : l'homme qui a atteint le plus haut degré de maîtrise rationnelle de l'existence deviendrait, une fois démuné de tout idéal, un pur être d'instincts ; et ainsi après une longue évolution tourmentée, mais héroïque, ce serait précisément au stade le plus élevé de la prise de conscience, quand l'histoire cesse d'être un destin aveugle et devient de plus en plus la création personnelle de l'homme, que la disparition des différentes formes de l'utopie ferait perdre à celui-ci sa volonté de façonner l'histoire à sa guise, et par cela même, sa capacité de la comprendre" (10).*

Ce que Mannheim dit pour la pensée politique générale peut très bien être attribué au domaine de la pédagogie et de l'éducation. C'est en tous cas l'intuition des auteurs d'utopies éducatives (11).

### 5. LES UTOPIES ÉDUCATIVES COMME EXPÉRIENCES DE PENSÉE

L'utopie éducative rêve sur l'éducation la plus proche de la perfection, et propose une véritable mise en scène de principes et de leur réalisation, au moins fantasmée, parfois partiellement réalisée, ou ponctuellement appliquée, de sorte que l'auteur de cette utopie ne la pense pas nécessai-

(10) Karl MANNHEIM, *Idéologie et utopie*, p.233.

(11) Sur les utopies éducatives, voir deux articles récents : Elizabeth CAILLET, "Les nouvelles figures de l'utopie pédagogique"(pp.17-32) et Henri DESROCHES, "L'éducation permanente aux horizons de l'utopie"(pp.73-88), *Education permanente*, n° 98, 1989.

utopie-projet  
 utopie-théorie  
 utopie-  
 expérimentation

rement en ces termes, mais plutôt en termes de projet, ou de réflexion théorique, voire même d'expérimentation. Mais si l'on peut alors parler d'utopie, c'est que l'ensemble des réflexions, la teneur du projet, ou la réalisation ponctuelle de principes éducatifs ont les caractéristiques principales des utopies. On pourra appuyer ici l'analyse sur trois utopies éducatives, prises comme représentatives de trois types différents : l'utopie de Comenius, comme utopie-projet, l'utopie de Rousseau, comme utopie-théorie, et la réalisation ponctuelle de Neill à Summerhill, comme utopie-expérimentation.

### 5.1. Trois visages de l'utopie éducative

Chez Comenius comme chez Rousseau ou Neill, on voit se développer des principes radicalement nouveaux par rapport à une situation réelle contre laquelle ils s'inscrivent.

#### • Comenius

une éducation  
 universelle

Comenius, dans le XVII<sup>e</sup> siècle tourmenté de la Guerre de Trente ans fait dans sa *Grande Didactique* (1657) le projet d'une éducation universelle, définissant, en un sens plus large que celui des didacticiens actuels, la didactique comme "art complet d'enseigner tout à tous. Et de l'enseigner de telle sorte que le résultat soit infaillible. Et de l'enseigner vite, c'est-à-dire sans aucun dégoût et sans aucune peine pour les élèves et pour les maîtres, mais plutôt avec un extrême plaisir pour les uns et pour les autres. Et de l'enseigner solidement et non superficiellement et en paroles, mais en promouvant les élèves à la vraie culture scientifique, littéraire et artistique, aux bonnes moeurs, à la piété". (12)

une œuvre  
 contrastée

L'oeuvre et la pensée de Comenius sont contrastées. Critique à l'égard de la pédagogie répandue à son époque, qui était surtout livresque et fondée sur l'autoritarisme et les punitions, angossé par la situation politique générale et souffrant personnellement des malheurs de la guerre, il voit dans une éducation rénovée un moyen de rendre l'homme meilleur et de rendre possible la paix entre les nations. Ce double souci donne à son oeuvre un caractère paradoxal.

D'un côté il produit des outils pédagogiques qui sont effectivement utilisés dans des écoles comme ses manuels d'apprentissage des langues (13), des cartes de géographie (une carte de la Moravie qu'il avait faite est utilisée tout au

(12) Jan Amos KOMENIUS (KOMENSKY), *La grande didactique*, [1657] Trad. Piobetta, Paris, PUF, 1952.

(13) En 1668 Comenius apprend que plus de 250 écoles allemandes ont adopté sa méthode, et en France les méthodes de latin sont inspirées de Comenius pendant environ 150 ans, notamment chez les jésuites. Voir Anna HEYBERGER, *Jean Amos Comenius (Komensky)*, Thèse pour le doctorat d'Université, présentée à la faculté des lettres de Paris, Paris, H. Champion, 1928), p.12

long du XVII<sup>e</sup> siècle) (14) le premier manuel au sens moderne du terme (*Orbis Sensualium pictus* c'est-à-dire *Le monde sensible illustré*) publié en 1658 et réédité plusieurs fois jusqu'au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, etc..

D'un autre côté, ce désir d'efficacité s'inscrit sur un fond de rêve absolu. Pour parvenir à cette paix totale qui est son souci constant, il faut une organisation parfaite et universelle, où tout doit être réformé, depuis les écoles, en passant par les institutions, jusqu'au comportement religieux et moral.

l'idée de la  
totalité

De plus la philosophie de Comenius repose sur une volonté de tout unifier. C'est l'idée de totalité qui domine son oeuvre et qui s'exprime à travers toute la série de néologismes qu'il crée avec le préfixe "pan" pour désigner ses projets : pansophie (savoir total et sagesse totale), pampaedie (éducation universelle), panscolie (établissement d'écoles en tous lieux), panorthosie (organisation universelle) etc. (15). Les projets de paix universelle sont d'ailleurs étroitement liés aux projets didactiques. Ainsi dans la Dédicace de la *Grande didactique*, §33, Comenius dit ceci : *"Nous nous sommes proposé des buts universels qui embrassent la culture de la nature humaine tout entière : favoriser le développement physique, intellectuel et spirituel de la jeunesse, si elle s'y prête, afin de lui procurer le bonheur en cette vie et dans l'autre. Si tous ou tout au moins un grand nombre consentaient à progresser dans la voie de la sagesse, de l'honnêteté et de la piété, quelle bénédiction ce serait pour les familles, les Etats et l'Eglise de Dieu !"* (16)

la pédagogie au  
service de la paix

Dans l'ensemble les propositions didactiques de Comenius se présentent comme des idées allant dans le sens d'un progrès de l'humanité. Ses projets politiques globaux de paix universelle sont généreux. Mais sa pensée devient aussi un véritable système, où l'école vient à être organisée sur le mode étatique. Ainsi la *Pampaedie* (ch. V, 28) prévoit que chaque école doit être comme une petite ferme, comme un petit Etat divisé en curies représentant des districts de

(14) Voir Anna HEYBERGER, Op cit.p.28.

(15) Dans son désir de tout unifier et de ne pas distinguer les diverses dimensions de la réalité, Comenius reçoit d'ailleurs quelques critiques. Par exemple, Descartes qui au départ approuvait le projet de savoir universel de Comenius, émet quelques réserves après la lecture d'un ouvrage publié en 1639, *Pansophia Prodrromus*. Il n'approuve pas dit-il dans sa correspondance *"que l'auteur veuille joindre la religion et les vérités révélées avec les sciences qui s'acquièrent par le raisonnement naturel"*. (Lettre à Mersennes citée par J.B. Piobetta, Comenius, Grande didactique, Paris PUF, 1952, p.11.

(16) Il développe plus précisément ces projets dans la *Consultation universelle sur la réforme des affaires humaines*. Cet ouvrage posthume, perdu pendant des siècles et retrouvé en 1933, est composé de plusieurs textes, dont la *Panorthosie*, ou traité d'un amendement universel des affaires humaines.

citoyens avec leurs prêteurs, leur sénat et leurs tribunaux, et enfin une sorte de petite Eglise. Les programmes prévus doivent être les mêmes pour une même tranche d'âge, un manuel unique doit être fourni aux élèves, sous l'autorisation d'une autorité publique (*Panorthosie*, ch. XVI). On n'est certes pas devant une apologie de la tyrannie, mais on est devant une pensée qui croit à une harmonie globale du monde, à la possibilité d'une organisation rationnelle totale.

Si bien que si l'on peut parler de pensée utopique à propos de Comenius, ce n'est pas tant parce qu'il n'aurait pas réalisé ses projets, puisque nombre d'entre eux l'ont été, et durablement. C'est plutôt parce que ces projets, d'une part s'incrinrent dans un projet global de réforme de la société et même de l'humanité, et que d'autre part ils prennent un caractère systématique dont la précision méticuleuse prétend à une perfection suspecte d'irréalisme (17). On voit particulièrement bien à l'oeuvre la double fonction de l'utopie. D'un côté, aiguillon pour la pensée, puisque c'est bien ce rêve et cette confiance acharnée en la marche vers un progrès qui ont fourni à Comenius l'énergie d'une pensée didactique forte et nouvelle. D'un autre côté, une pensée totalisante dont on pourrait craindre, si elle était mise en oeuvre, qu'elle ne devienne totalitaire (18).

• **Rousseau**

On connaît l'enfance autodidacte de Rousseau, ses expériences malheureuses de préceptorat, sa fuite devant l'éducation de ses propres enfants. Si bien que sa démarche théorique sur l'éducation est comme un lieu de compensation, un lieu essentiel, par rapport à ce "lieu de nulle part" que constitue son rapport réel à l'acte éducatif. Son expérience de précepteur lui sert en quelque sorte de contre-modèle, car il y a fait toutes les erreurs qu'il condamne dans *l'Emile*. Son enfance solitaire lui sert de référence positive, mais il condamne la lecture précoce des romans et les effets

(17) Comenius estime que ses plans de réforme du savoir humain ne peuvent être mis en oeuvre sans une organisation nouvelle de la société en général. Il faut une éducation nouvelle, une langue internationale, une philosophie universelle, une religion réformée. Des institutions nouvelles et internationales doivent présider à ces réformes : un "collegium lucis" ("collège de lumière") qui serait à la fois une Académie universelle, et un ministère international de l'éducation, une Cour internationale de justice, un consistoire mondial, une assemblée représentant toutes les nations...

(18) Pour une information plus complète sur Comenius, on peut se référer aux ouvrages suivants:  
 Jacques PRÉVOT, *L'utopie éducative, Comenius*, Paris, Belin, 1881.  
 Marcelle DENIS, *Un certain Comenius*, Paris, Publisud, 1992.  
 Marcelle DENIS, *Comenius, une pédagogie à l'échelle de l'Europe*, Berne, Peter Lang, 1992.  
 Jan Milich LOCHMAN, *Comenius, Galilée de l'éducation, citoyen du monde*[1982], Paris, Oberlin, 1992.

une harmonie et  
un système

une démarche  
théorique

que ceux-ci peuvent avoir sur l'éveil des sentiments. L'absence d'expérience en matière de rapports filiaux et parentaux l'amènent à survaloriser l'amour maternel et paternel, au point que ponctuellement Emile lui-même appelle "père" son précepteur et que celui-ci l'appelle "mon fils".

Rousseau pose clairement son propos comme tâche théorique au livre I de l'Emile : *"Hors d'état de remplir la tâche la plus utile [celle d'éduquer] j'oserai au moins d'essayer de la plus aisée ; à l'exemple de tant d'autres je ne mettrai point la main à l'oeuvre, mais à la plume, et au lieu de faire ce qu'il faut je m'efforcerai de le dire"* (19).

Il explique dans ce même livre I l'évolution de sa démarche : *"Pour ne pas grossir inutilement le livre, je me suis contenté de poser les principes dont chacun devait sentir la vérité. Mais quant aux règles qui pouvaient avoir besoin de preuves, je les ai toutes appliquées à mon Emile ou à d'autres exemples, et j'ai fait dans des détails très étendus comment ce que j'établissais pouvait être pratiqué[...] Il est arrivé de là que j'ai d'abord peu parlé d'Emile, parce que mes premières maximes d'éducation, bien que contraires à celles qui sont établies, sont d'une évidence à laquelle il est difficile à tout homme raisonnable de refuser son consentement. Mais à mesure que j'avance, mon élève autrement conduit que les vôtres n'est plus un enfant ordinaire ; il lui faut un régime exprès pour lui. Ainsi il paraît plus fréquemment sur la scène et vers les derniers temps je ne le perds plus un moment de vue, jusqu'à ce que, quoi qu'il en dise, il n'ait plus le moindre besoin de moi. Je ne parle point ici des qualités d'un bon gouverneur, je les suppose, et je me suppose moi-même doué de toutes ces qualités"* (20).

Le paradoxe est ici que Rousseau utilise cette méthode d'un élève imaginaire - dont la personnalité devient de plus en plus prégnante, au point que l'ouvrage finit par prendre la forme romanesque au livre V - pour ne pas tomber dans des visions, alors même que ce sont en quelque sorte les visions qui se sont imposées à lui et lui ont fait adopter cette méthode (21).

(19) J.J. ROUSSEAU, *Emile*, Paris, Gallimard, 1969 (Pléiade) p.264.

(20) J.J. ROUSSEAU, p.265. On trouvera aussi des renseignements très intéressants sur l'évolution de la pensée de Rousseau dans Peter D. JIMACK, *La genèse et la rédaction de l'Emile de Jean-Jacques Rousseau. Etude sur l'histoire de l'ouvrage jusqu'à sa parution*, Genève, Librairie Droz, 1960.

(21) Au livre I d'*Emile* il dit *"Je sais que dans les entreprises pareilles à celle-ci, l'auteur toujours à son aise dans des systèmes qu'il est dispensé de mettre en pratique, donne sans peine beaucoup de beaux préceptes impossibles à suivre, et que faute de détails et d'exemples ce qu'il dit même de praticable reste sans usage quand il n'en a pas montré l'application. J'ai donc pris le parti de me donner un élève imaginaire, de me supposer l'âge, la santé les connaissances et tous*

une fiction à  
valeur opératoire

Toutefois, même si la forme romanesque finit par l'emporter dans l'*Emile*, c'est la valeur démonstrative qui est première. La fiction a alors une fonction opératoire, elle est au service d'une expérimentation mentale : elle finit par devenir une véritable utopie. En effet, la fiction romanesque de la *Nouvelle Héloïse*, où Rousseau met en scène les principes éducatifs de Julie, peut demeurer fiction, elle est un jeu pour l'esprit et le cœur, elle permet une véritable projection affective. L'"homme naturel", construit par simple soustraction sur l'homme moderne des apports de la société, fait office, dans le *Discours sur l'origine de l'inégalité* d'outil pour comprendre. Mais l'utopie éducative qui prend forme dans l'*Emile* veut montrer un fragment de monde possible - certes imaginaire - mais conçu pour être représentatif de la réalité. Sa fonction n'est alors plus simplement d'être un lieu de projection romanesque, ni simplement un outil pour comprendre, mais aussi un outil pour agir. Voulant servir d'intermédiaire entre l'imagination et la réalité, ou plus précisément, utilisant l'imagination pour mieux agir sur la réalité, l'*Emile* est bien une utopie.

un outil pour agir

Cette utopie met en scène un lieu privilégié, un élève exceptionnel, un précepteur parfait. Malgré cela, Rousseau se défend de vouloir échapper au réel : certaines difficultés de la réalité sont banales et inintéressantes, liées aux institutions stupides telles que les collèges qui d'emblée déforment les enfants et créent des difficultés artificielles, et la pensée utopique sert ici à retrouver la réalité dans sa pureté originelle, et à entamer un travail éducatif complet et intéressant, où les difficultés seront celles de la nature et non les obstacles inutiles créés par la société.

Ainsi dans son utopie Rousseau rassemble les conditions idéales pour que la réalité garde sa pureté : l'élève sera éduqué dès la naissance, avant que sa bonté naturelle soit corrompue par une éducation ordinaire, il n'aura pas ou peu de contact avec les autres enfants, il sera le seul élève d'un seul précepteur. D'où l'idée d'une "éducation négative" comme préservation d'une nature positive (22).

Le caractère utopique des propos de Rousseau tient aussi à ce que l'éducation est prise comme une démarche totale et continue, avec une prise en charge de l'élève depuis le pre-

---

*les talents convenables pour travailler à son éducation[...] Cette méthode me paraît utile pour empêcher un auteur qui se défie de lui de s'égarer dans des visions."* JJ. Rousseau, *ibid.* p.264

- (22) Rousseau précise le sens qu'il donne à l'expression "éducation négative" dans sa *Lettre à Christophe de Beaumont* (1762) : "*J'appelle éducation positive celle qui tend à former l'esprit avant l'âge et à donner à l'enfant la connaissance des devoirs de l'homme. J'appelle éducation négative celle qui tend à perfectionner les organes, instruments de nos connaissances, avant de nous donner ces connaissances, et qui prépare à la raison par l'exercice des sens.[...] Elle ne donne pas les vertus mais elle prévient les vices; elle n'apprend pas la vérité, mais elle préserve de l'erreur."* JJ. Rousseau, *ibid.* p.945 . Voir aussi p.1359 (note de la p.324).

une éducation  
totale

mier âge jusqu'après le mariage. On voit en fait un tableau de l'éducation quelque peu pesant, même si par ailleurs est affirmée la volonté d'éduquer à la liberté : il s'agit d'une liberté accompagnée, et où l'éducateur demeure celui qui sait ce qui est bien ou mal, et où la fantaisie et l'inattendu ont peu de place.

L'un des points forts de l'éducation de Rousseau, est sans doute l'adaptation de l'action éducative aux aptitudes de l'enfant selon son âge. Mais on peut se demander si derrière ces étapes de l'évolution de l'enfant, et malgré les fluctuations dont elles ont fait l'objet, il n'y a pas un risque d'enfermement dans un modèle un peu figé si l'on voulait respecter telles quelles ces étapes, en n'entreprenant par exemple l'éducation intellectuelle qu'à partir de l'âge de 12 ans.

Mais c'est peut-être précisément parce qu'il adopte un mode de pensée utopique que Rousseau peut se laisser aller à une inventivité pleine de ressources, et si riche de problèmes posés.

• *Neill et Summerhill*

une école où  
tout est différent

On retrouve chez Neill des accents rousseauistes sur le fait que c'est l'action éducative ordinaire qui pervertit les enfants. Mais Neill ne se veut pas théoricien. Sa critique de l'éducation "normale" se traduit par la création, en 1921, dans la région de Londres, d'une école où tout - ou presque tout - est différent (23). On a avec Summerhill une preuve par les faits que le projet est possible : il existe (il a existé) au moins un lieu où l'on peut sans catastrophes, donner aux enfants une très grande liberté. Si Summerhill est une utopie, elle ne l'est pas au sens de projet irréaliste. Neill qualifie lui-même son école d'"îlot isolé". Cet isolement est nécessaire pour pouvoir agir sans l'influence d'institutions extérieures qui pervertiraient son projet. On voit dans Summerhill les caractéristiques d'une utopie, mais une utopie réalisée. Cette utopie n'est pas un lieu "de nulle part", mais plutôt un lieu "d'autre part".

un "îlot isolé"

L'utopie de Summerhill est alors une utopie locale et non globale. Ce n'est pas la société entière sur laquelle on veut agir. Pourtant, ce qui se passe à Summerhill n'est pas sans répercussions ailleurs, et n'est pas non plus sans recevoir d'influence de l'extérieur : même isolée, une micro-société ne peut ignorer la société globale.

L'école de Summerhill demeure "utopique" à plusieurs titres : isolat expérimental, elle crée une micro-société (mais non un mini-Etat) qui, dans son organisation même, est une source d'interrogations sur le fonctionnement et les valeurs de la société globale : les règles de vie qui y ont cours ne sont pas généralisables dans la société telle qu'elle est, et

(23) A.S. NEILL, *Libres enfants de Summerhill*, Paris, Maspéro, 1970. [A radical Approach to Child rearing, Hart Publishing Co., New York, 1960]



une utopie locale  
et non globale

qui plus est, si elles devaient être généralisées, c'est la société tout entière qui devrait se transformer. Monde paradoxal et marginal plus qu'imaginaire, il concentre pourtant les rêves d'une liberté capable de s'autoréguler, et débouchant sur le respect de l'autre comme sur le choix de l'effort et du plaisir d'apprendre. *Freedom, not licence* (24), telle était la réponse de Neill à ses détracteurs qui l'accusaient de renoncer à toute règle.

## 5.2. Les utopies éducatives et la relation du réel au possible

l'éducation, une  
grande utopie en  
acte

L'éducation dans son ensemble pourrait apparaître comme une grande utopie en acte, avec ses projets, ses rêves de perfection, ses critiques de ce qui a précédé - d'où la notion de "pédagogie traditionnelle" - sa volonté de faire mieux, sa volonté de transformer .

Les utopies n'agissent pas directement sur la réalité, mais elles créent une réalité fictive qui permet d'expérimenter des possibles. L'éducation serait une utopie en tant qu'elle n'agit pas directement sur l'organisation sociale, mais à travers des enfants qu'elle oriente d'une certaine façon. Elle crée, dans sa démarche, des personnes réelles certes, mais d'une certaine façon, encore virtuelles : l'enfant est un être en devenir. Il y aurait de l'utopie dans toute éducation dans la mesure où l'action éducative *présente* a toujours en vue une réalité *future* sur laquelle on ne peut agir que par projet interposé. L'éducation comme l'utopie invente des possibles.

comment passer  
de l'ignorance  
au savoir ?

On pourrait tenir le même langage à propos de la pédagogie. Elle se donne pour but, sur un point particulier, d'agir sur un état présent d'ignorance, en vue d'un état futur de connaissance. Elle est oeuvre de transformation. A partir d'un état présent *réel*, elle veut construire un état futur *possible*. Elle est en quelque sorte une réponse au problème posé par Ménon : comment peut-on passer de l'ignorance au savoir ? *"Comment chercheras-tu Socrate, ce dont tu ne sais absolument pas ce que c'est ? Laquelle en effet parmi ces choses que tu ignores, donneras-tu pour objet à ta recherche ? Mettons tout au mieux : tomberais-tu dessus, comment saurais-tu que c'est ce que tu ne savais pas ?"*(25)

Platon, par la bouche de Socrate, justifie la possibilité d'apprendre, par l'immortalité des âmes qui ont pu contempler la vérité avant de tomber dans un corps, et qui, par un exercice approprié, sont capables de se ressouvenir de ce qu'elles savaient. Le mythe offre ici une réponse à une question des plus rationnelles : comment se mettre en quête d'une connaissance sans avoir déjà la connaissance de ce qu'on cherche à connaître. Mythique ou scientifique, une

(24) Ce titre est (mal) traduit en français par *La liberté, pas l'anarchie*.

(25) PLATON, *Ménon*, Trad. Léon Robin, Paris, Gallimard, 1950 (Pléiade), p.528.

certaine idée de la faculté de connaître sous-tend le projet d'apprendre. Par où l'on rejoint la question du modèle pédagogique.

## 6. LE MODÈLE PÉDAGOGIQUE COMME MODE DE PENSÉE UTOPIQUE

Après un détour qui a permis de visiter quelques lieux de l'utopie, et d'en percevoir les richesses et les contradictions, on sera mieux à même de comprendre en quoi le modèle pédagogique peut tisser quelques rapports avec le mode de pensée utopique.

### 6.1. Modèle et utopie "à la lettre" ?

une dérive vers  
un rêve de  
perfection

En tant qu'il définit les conditions de possibilité de l'apprentissage, il n'est pas totalement sans rapports avec l'idéal absolu d'un apprentissage parfait, attrayant, autonome, durable, source d'élévation et de libération... Même s'il se donne comme hypothétique et ancré dans les réalités, cette dérive vers le rêve n'est pas toujours évitée, et peut faire du modèle pédagogique un *modèle* et une *utopie*, tous deux au sens banal du terme (non seulement modèle de référence mais modèle à suivre ; idée parfaite de la pédagogie, mais impossible à réaliser).

un aiguillon pour  
la pensée

Mais ce qui, pris à la lettre, serait une pure dérive peut devenir source de réflexion et aiguillon pour la pensée. Pour cela il faut entendre par *modèle* cette construction théorique, qui demeure hypothèse de travail et rassemble en un ensemble cohérent des conceptions psychologiques centrées sur les vertus de l'activité, la prise en compte de l'âge, des apprentissages antérieurs et des relations au sein d'un groupe, sans oublier les exigences de validation des savoirs et leur insertion dans les représentations sociales, les obstacles ou les idées parasites qui peuvent troubler ou retarder une démarche. Si, par ailleurs, on étend l'idée d'*utopie* à ce qui met en scène des possibles, propose des expériences de pensée, invente des structures fixes pour y faire jouer des variables, alors le modèle pédagogique est bien un modèle au sens où les scientifiques parlent de *modélisation*, ou construction interprétative de la réalité - ici les conditions et les processus d'apprentissage -, et il procède bien d'un mode utopique de pensée, prenant ses distances par rapport aux pédagogies spontanées, jouant donc une fonction critique, inventive et dynamisante.

### 6.2. Pour un modèle flexible et une utopie capable de s'effacer

Pour qu'il garde ce caractère d'aiguillon pour la pensée, sans doute faut-il que le modèle pédagogique ne devienne pas

fuir le  
dogmatisme...

une utopie totalitaire. De même que le modèle scientifique doit être modifié s'il ne rend plus compte des phénomènes observables dont il était censé être une image possible, de même le modèle pédagogique doit évoluer et garder une flexibilité qui le préserve de tout dogmatisme.

C'est là qu'il doit s'écarter de l'utopie, et ce pour deux raisons au moins. D'une part l'utopie, on l'a vu, a pour caractéristique de pouvoir se déployer hors des contraintes de la réalité. Le modèle pédagogique se doit de rester proche des réalités. D'autre part, l'utopie forme un monde à part, dont les données une fois posées n'évoluent plus, d'où le caractère *prévisible* de l'utopie, l'absence d'événements. Le modèle pédagogique, qui se consacre à une réalité bien concrète, celle d'élèves apprenant, doit, pour demeurer vivant, préserver une part d'*imprévisibilité*. Il se consacre à des êtres réels et libres, donc partiellement imprévisibles.

... et préserver  
l'imprévisibilité

Autrement dit, pour demeurer positif et dynamisant, le mode de pensée utopique doit pouvoir s'effacer au moment de l'action. Tant qu'il s'agit d'inventer des possibles, son rôle est déterminant. Quand il s'agit de faire des choix pour l'action, la prise en compte du réel s'impose.

### CONCLUSION : L'UTOPIE, UN MODÈLE POUR LE MODÈLE ?

sortir de l'utopie

Le statut du modèle pédagogique a pu être éclairé par l'analogie avec le mode de pensée utopique. Cette analogie a permis de souligner le caractère théorique et critique du modèle, sa fonction de mobilisation de principes mis en relation de façon cohérente pour rendre compte des *possibles* de l'apprentissage, son pouvoir créatif et d'explicitation de la réalité. D'une certaine façon on aurait pu dire que modèle et utopie avaient tant de points communs, qu'ils ne formaient qu'une seule et même chose, ou tout au moins que l'utopie était comme un "modèle" du modèle. Pourtant, bien qu'il soit apparu que l'utopie soit une source non négligeable de compréhension de la réalité, et même d'action sur la réalité, il n'en reste pas moins que l'utopie pose les bases d'un système où tout est prévisible, et que pour garder à l'utopie son rôle dynamisant il faut sortir de l'utopie.

Il y a bien de l'utopie dans le modèle pédagogique, mais le modèle pédagogique n'est pas une utopie.

Anne-Marie DROUIN  
Université de Bourgogne