Entre l'actualité et la contemporanéité de l'éducation : considérations sur l'expérience éducative

Caroline Fanizzi
Maîtresse de conférences, université de Sao Paulo (Brésil)

Le philosophe italien Giorgio Agamben, dans son ouvrage *Qu'est-ce que le contemporain ?* (2009), formule des propositions particulièrement intéressantes concernant la condition de *contemporanéité*. Celle-ci ne correspondrait pas à une relation inhérente et nécessaire entre un être et son temps, mais impliquerait plutôt une manière particulière d'examiner, d'habiter et de se rapporter au temps présent. La condition de contemporanéité d'un sujet, propose Agamben, implique sa capacité à supporter une différence, une non-coïncidence avec les prétentions du temps présent. À l'inverse, l'adaptation à ces prétentions, la coïncidence parfaite avec celles-ci, constitueraient des caractéristiques de l'actualité d'un sujet, d'un sujet bien trop actuel. À partir de ces propositions, cet article propose une réflexion sur la manière dont nous répondons, dans le champ de l'éducation, aux nouveaux êtres qui arrivent dans le monde et viennent composer avec nous « nos temps ». À une époque marquée par une éducation bien trop actuelle, pourrions-nous penser à une éducation contemporaine ? L'éducation actuelle – manifeste depuis longtemps dans les écoles par la présence massive de matériels standardisés, de catégories, de paramètres, d'échelles et d'évaluations – se veut capable d'opérer en pleine adéquation avec les exigences de l'époque, de cartographier et d'offrir ce dont les élèves « ont besoin », en supprimant la distance ou la dissociation entre les sujets et le temps présent. Une éducation contemporaine, proposons-nous, serait au contraire celle capable de supporter une différence, de maintenir ouvert l'espace du renouvellement du monde, de soutenir un vide pour l'émergence de ce que nous ne pouvons ni prévoir ni prédire, afin que quelque chose du sujet puisse advenir.

Mots-clés : contemporanéité, actualité, expérience éducative, altérité, discours techniciste

DOI / URL https://www.ouvroir.fr/lpa/index.php?id=1384
Licence https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/

The Italian philosopher Giorgio Agamben, in his work *What Is the Contemporary?*, formulates particularly compelling propositions concerning the condition of contemporaneity. According to Agamben, this condition does not correspond to an inherent and necessary relation between a being and its time; rather, it implies a particular way of examining, inhabiting, and relating to the present time. The contemporaneity of a subject, he proposes, entails the capacity to sustain a difference, a non-coincidence with the claims of the present time. Conversely, adaptation to these claims, the perfect coincidence with them would constitute the mark of a subject's actuality, indeed, of a subject that is all too current. Building on these propositions, this article proposes a reflection on how, in the field of education, we respond to the newcomers who arrive in the world and come to share with us "our times." In an era marked by an education that is all too current, might we instead think of a contemporary education? Contemporary educational practice—long evident in schools through the massive presence of standardized materials, categories, parameters, scales, and assessments—presents itself as capable of operating in full alignment with the demands of the time, mapping and providing what students supposedly "need," while eliminating the distance or dissociation between subjects and the present moment. A contemporary education, we propose, would instead be one capable of sustaining difference, of keeping open space for the renewal of the world, and of maintaining a void from which something that we can neither foresee nor predict may emerge – so that something of the subject might come into being.

Keywords: contemporaneity, actuality, educational experience, alterity, technicist discourse

Introduction

La réflexion présentée dans ce texte a été motivée par l'invitation à participer à une journée académique dont le titre, particulièrement stimulante, opérait comme une invitation au déplacement : *Penser l'éducation autrement*. À l'image du « pavé jeté dans la mare éducative », chez Rancière[1], les effets de cette formulation semblent nous engager dans deux mouvements principaux. Le premier consiste, précisément, à penser. Penser est une activité qui ne se termine pas, qui ne vise pas à produire quelque chose et ne se constitue jamais comme quelque chose de fini : « la pensée est comme la toile de Pénélope, chaque matin ce qui a été fait la nuit précédente se défait » (Arendt, 2019, p. 107, notre traduction). Le second mouvement consiste à tenter de reconnaître quelque chose du mode selon lequel l'éducation est conçue de manière hégémonique – ce qui apparaît sous les lumières de notre temps – afin d'opérer ensuite un déplacement, de jeter dans la mare paisible un pavé, même petit.

Plus particulièrement, ces réflexions m'ont conduite à penser l'éducation en articulation avec le temps, avec nos temps et avec la singularité qu'ils donnent à éprouver. Or, dans quels temps vivons-nous ? Des temps de crise, des temps sombres ? Des temps de pauvreté de

1. Rancière, Jacques (1987). *Le maître ignorant : cinq leçons sur l'émancipation intellectuelle*. Fayard.

l'expérience ? Des temps liquides, d'hyperconnexion, d'individualisme, de productivisme ?

Je crois que réfléchir à la nomination des temps nous convoque, de manière particulière, à réfléchir à notre implication dans le monde commun : en nommant les temps, nous disons surtout quelque chose des formes singulières inventées par les humains pour vivre ensemble dans la culture et, par conséquent, pour faire face au malaise constitutif de la condition humaine. Qu'implique la nomination de « nos temps » sur notre manière d'être et d'habiter le monde dans le présent ?

Je crois qu'il n'est pas possible d'affirmer avec précision dans quelle mesure la distance temporelle d'une époque ou d'un événement rendrait son examen plus simple, ni s'il existerait une durée qui, une fois écoulée, nous permettrait de mener cet examen avec clarté et discernement. Quelles que soient les réponses possibles à ces questions, il existe un temps qui nous est inéluctable, ou plutôt un temps auquel nous ne pouvons pas échapper : notre propre temps. Un temps qui, parce que nous en sommes contemporains, semble exiger de nous une attention et une prudence singulières. Le philosophe Giorgio Agamben, dans son ouvrage *Qu'est-ce que le contemporain ?* (2008), propose une réflexion sur la notion de contemporanéité. Selon lui, celle-ci ne se réduit pas à une relation inhérente et nécessaire entre un être et son temps, mais consiste plutôt en une manière particulière d'examiner, d'habiter et de se situer par rapport au temps présent.

Agamben propose des distinctions fécondes entre les notions d'actualité et de contemporanéité qui nourrissent notre réflexion sur la manière dont nous répondons, dans l'expérience éducative, aux nouveaux êtres qui arrivent dans le monde et viennent composer, avec nous, « nos temps ». La condition de contemporanéité d'un sujet implique la reconnaissance de la condition inéluctable qui s'impose dans son rapport à son propre temps, ainsi que la capacité à supporter une différence, une non-coïncidence avec les exigences du temps présent. L'adaptation à ces prétentions, la coïncidence parfaite avec celles-ci, constitueraient, en revanche, des caractéristiques de l'actualité d'un sujet, d'un sujet bien trop actuel.

Cette distinction nous invite à penser notre rapport à la différence, à l'altérité dans l'expérience de vivre avec autrui et, plus spécifiquement, avec les enfants et les adolescents. Pourrions-nous envisager une éducation contemporaine ? Nos temps, comme nous le verrons, semblent au contraire marqués par une éducation bien trop actuelle.

Les questions annoncées ici seront examinées dans cet article en trois sections principales. Dans un premier temps, dans la première section (« Du présent et de la présence »), nous réfléchirons à la manière dont nous avons répondu, en tant qu'adultes, à l'arrivée de nouveaux êtres dans le monde. Dans une deuxième partie (« Une éducation bien trop actuelle »), nous examinerons en quoi l'éducation observée aujourd'hui dans les écoles brésiliennes semble se rapprocher de la notion d'actualité chez Giorgio Agamben (2008), entendue comme une caractéristique de ceux qui visent un ajustement parfait aux prétentions de leur époque. Enfin, dans une troisième section (« Une (im)possible éducation contemporaine ? »), nous interrogerons la possibilité d'une éducation contemporaine, ancrée dans la notion d'expérience éducative. À partir de ce parcours, il s'agira de mettre à l'épreuve l'hypothèse selon laquelle une telle éducation suppose un certain rapport au temps, irréductible aux seules exigences de l'actualité.

Du présent et de la présence : comment avons-nous répondu au rendez-vous avec les nouveaux venus ?

Examinons d'abord le premier aspect signalé par Agamben (2008) à propos de la contemporanéité : la condition inéluctable qui s'impose dans le rapport d'un sujet au temps présent. Comme le propose Agamben, même si quelqu'un peut haïr son époque ou s'y opposer radicalement, un contemporain sait qu'il lui « appartient irrévocablement. Il sait qu'il ne peut pas lui échapper » (Agamben, 2008, p. 10).

À ce stade de la réflexion d'Agamben, il est possible d'entendre une certaine résonance avec ce que propose Hannah Arendt (2014) quant à la tâche de l'éducateur face au monde commun et aux nouveaux venus : bien que, secrètement ou ouvertement, un éducateur puisse souhaiter que le monde fût autre qu'il n'est, l'éducateur, en tant que représentant du monde adulte devant les enfants et les adolescents, a le devoir – ou l'on pourrait même dire la dette – d'assumer la responsabilité du monde commun. Nous ne pouvons échapper au fait de la natalité, c'est-à-dire au fait que des êtres nouveaux arrivent dans un monde où nous étions déjà, un monde qui nous est commun. Nous appartenons irrévocablement à notre temps – et à notre monde – et nous ne pouvons pas nous en évader.

Cependant, la manière dont nous nous impliquons dans cette dette d'appartenir au monde en tant qu'êtres déjà vieux peut prendre des formes très diverses. Comme nous l'avons indiqué, être contemporain ne relève pas d'un rapport inhérent et nécessaire entre un être et son temps, mais implique une manière singulière d'examiner, d'habiter et de se rapporter au temps présent. Or, en tant qu'adultes, comment avons-nous répondu à ces rendez-vous ? S'agit-il d'assumer un certain décalage ou une inconformité à l'égard de notre propre temps, ou d'assumer une responsabilité envers les nouveaux venus et envers le monde commun ? Il semble que quelque chose de très similaire nous soit exigé dans ces deux engagements : être capables de supporter une différence, de maintenir ouvert l'espace du renouvellement du monde, afin que puisse émerger ce que nous ne pouvons ni prévoir ni prédire.

C'est dans le fait de la natalité que s'enracine fondamentalement la possibilité que le monde humain se renouvelle, c'est-à-dire la possibilité qu'y surgisse l'absolument nouveau (Arendt, 2014). Cette possibilité de renouvellement, toutefois, ne se soutient pas uniquement par l'arrivée de nouveaux êtres ; pour que la nouveauté puisse apparaître dans le monde, ceux qui y étaient déjà sont convoqués au rendez-vous avec les nouveaux venus. Les adultes, déjà vieux dans le monde, doivent faire face au « défi certes immense et pourtant si simple d'être présent à l'enfant » (Pirone ; Weber, 2020).

L'éducation, propose Arendt (2014), figure parmi les activités humaines les plus élémentaires et nécessaires. Cette affirmation s'enracine essentiellement dans le fait que l'éducation ne peut être comprise comme un choix. Nous ne pourrions, à aucun moment, renoncer à l'éducation, puisqu'elle constitue une obligation – et une responsabilité – que l'arrivée de nouveaux êtres dans le monde impose à toute société humaine (Arendt, 2014).

Les bébés humains, comme dans d'autres espèces, arrivent au monde dans un état singulier, qu'Arendt (2014) qualifie d'état de « devenir ». Dans le cas des êtres humains, cette incomplétude comporte une seconde dimension : en plus d'être nouveaux au sens biologique – leur organisme se trouvant dans un état d'inachèvement – les enfants sont également nouveaux par rapport au monde, c'est-à-dire à l'héritage matériel et immatériel de l'humanité. La condition de détresse de l'*infans* n'est pas seulement de l'ordre du corps, mais aussi de l'ordre symbolique. Ainsi, face à une telle détresse, l'adulte qui accueillera le nouveau venu dans le monde lui offrira non seulement les ressources nécessaires à

sa survie biologique, mais aussi, en tant qu'être inscrit dans le champ de la parole et du langage (de Lajonquière, 2013 ; 1999), les conditions de son entrée dans l'ordre symbolique. Au-delà de la nourriture, le nouveau venu recevra également la parole d'un autre qui l'a précédé dans l'arrivée au monde.

Quelle est cette parole ? Comment avons-nous répondu à cet engagement de nous rendre présents dans l'éducation des nouveaux venus ? L'éducation, en tant qu'expérience d'accueil dans le monde, implique non seulement que nous adressions aux enfants une parole humaine, mais surtout que nous écoutions ce qu'ils nous adressent depuis une place également humaine. Il s'agit d'accueillir cette parole comme digne de venir occuper, de manière toujours imprévisible, une place d'énonciation dans une histoire toujours en cours (de Lajonquière, 2013 ; 1999). Un tel accueil implique donc à la fois un adressage et une écoute, capables de supporter une différence. Comme nous le montrerons par la suite, il semble que nous ayons renoncé, dans ces temps d'une éducation et d'écoles bien trop actuelles, à quelque chose de cette écoute et de cet adressage, ouverts à ce que nous ne pouvons ni prévoir ni prédire.

Une éducation bien trop actuelle

À partir des écrits de Nietzsche dans ses *Considérations intempestives*, Agamben souligne que la contemporanéité par rapport au temps présent implique une certaine déconnexion, voire une dissociation. Autrement dit, être contemporain de son temps signifie ne pas coïncider pleinement avec lui, ne pas s'ajuster entièrement à ses prétentions. Pour Agamben, être contemporain exige ainsi d'être, dans une certaine mesure, inactuel, d'assumer un certain décalage et un anachronisme vis-à-vis de son temps.

Cet anachronisme ne signifie pas l'adoption d'une position réactionnaire, opposée aux transformations sociales, politiques ou culturelles, qui viserait un retour à un état antérieur. Il ne signifie pas non plus une position nostalgique, consistant à vouloir vivre à une autre époque, à se sentir plus à l'aise « dans l'Athènes de Périclès ou le Paris de Robespierre ou du marquis de Sade que dans la ville ou dans le temps où il lui a été donné de vivre » (Agamben, 2008, p. 10). Il s'agit plutôt d'être capable de soutenir une différence, une forme de non-conformité à l'égard de son propre temps. Il s'agit, en ce sens, de créer une distance à l'égard du présent afin de pouvoir le penser. Si nous coïncidons pleinement

avec l'époque, si nous y adhérons parfaitement, nous ne parvenons plus à la voir : nous sommes bien trop actuels (Agamben, 2008).

Être contemporain suppose alors une disposition à l'étonnement face à l'expérience du temps présent : la capacité de percevoir les ombres et les dissonances (Agamben, 2008), mais aussi d'y prendre part en tant que sujet de parole.

Les propositions d'Agamben concernant cette manière singulière d'habiter le temps présent, d'en être contemporain, peuvent nourrir des réflexions fécondes dans le champ de l'éducation et, plus particulièrement, dans l'expérience éducative. Alors, comment penser la notion d'actualité en éducation ?

L'actualité de l'école : plateformisation et adaptation

Notre époque et nous pensons ici plus particulièrement au contexte brésilien, semble caractérisée par la prétention à une éducation parfaitement actuelle, dispensée dans des écoles elles aussi parfaitement actuelles. Des écoles qui se veulent capables de fonctionner en parfaite adéquation avec les exigences de l'époque, de cartographier et d'offrir rapidement et avec précision ce dont les élèves « ont besoin », en supprimant toute différence, distance ou dissociation entre les sujets et le temps présent. Dans cette logique, que l'on observe dans un grand nombre d'écoles au Brésil, il serait possible d'habiter son temps en totale conformité avec ses prétentions.

À titre d'hypothèse analytique, il nous semble possible d'affirmer que la condition d'actualité des écoles se constitue essentiellement par l'articulation de trois dimensions. La première tient à la prétendue connaissance des demandes et des aspirations sociales, réifiée dans des méthodologies, des dispositifs technologiques et des prescriptions pédagogiques présentés comme parfaitement actuels et efficaces pour l'enseignement. La deuxième renvoie à la supposée connaissance – biologique, sociale, neurologique – des besoins des enfants et des adolescents à un moment donné de leur développement (de Lajonquière, 2013 ; 1999). Enfin, la troisième repose sur la croyance dans la possibilité de mesurer, d'évaluer et de contrôler, de manière de plus en plus instantanée et objective, la façon dont interagissent ces deux premières dimensions : ce qui est offert aux élèves et la manière dont ils y répondent. L'école actuelle, au sens qu'Agamben donne à l'actualité, semble ainsi fonctionner précisément à partir de ce que de Lajonquière a nommé, dans les

années 1990, l'illusion d'adéquation : la croyance selon laquelle il serait possible d'ajuster avec précision l'offre à la demande éducative.

En 2024, le secrétariat à l'éducation de l'État de Sao Paulo (SEDUC-SP) a mis en place une série de plateformes numériques destinées à la gestion scolaire et aux pratiques pédagogiques dans les écoles publiques de l'État. Ces plateformes comprennent notamment des matériels didactiques numériques (diapositives) destinés à être utilisés en classe par les enseignants et les élèves ; des dispositifs de formation des enseignants centrés sur des vidéos ; ainsi que des plateformes de contrôle et de surveillance de divers aspects de la vie scolaire. Parmi les programmes mis en œuvre figure celui appelé « école totale » – un nom particulièrement emblématique des prétentions d'actualité et de conformité. Ce programme vise « la supervision et l'accompagnement intégré de l'utilisation des plateformes par les enseignants et les élèves [...], permettant une surveillance constante de la fréquence d'accès et du temps de présence des enseignants et des élèves sur les plateformes éducatives » (Sao Paulo, 2025, p. 278).

Dans une École totale, il n'y a pas de temps-espace pour les gestes d'interruption et de distanciation nécessaires à la réflexion sur nos temps, sur l'expérience, à la possibilité d'y attribuer de nouveaux sens ou d'en être contemporains. Tout y est contrôlé, tout y est su, tout y est conformé. Il n'y a pas d'énigme, de non-savoir, d'étonnement ou de désir, puisque nous coïncidons parfaitement avec notre temps et sommes pleinement ajustés à ses prétentions.

L'excessive actualité de l'école semble, à la limite, entraver certains aspects constitutifs de l'expérience éducative. Voyons cela.

De l'urgence et de la mêmeté de l'actualité

La condition d'actualité et son adaptation au temps présent impliquent, à leur tour, un rapport particulier au passage du temps. Dans ce contexte, l'obsolescence et la désactualisation deviennent des peurs constantes, poussant les sujets à remplacer sans cesse matériels, plateformes et méthodologies éducationnelles. Une école actuelle est marquée par un curriculum qui « s'organise en paquets de plus en plus nombreux et de plus en plus courts » (Larrosa, 2002, p. 23, notre traduction). Dans cette logique, les enseignants, contraints d'incorporer cette actualité, sont soumis à des formations récurrentes et sans fin – des

formations de « mise à jour » – censées leur restituer cette condition toujours perdue.

Ce mode de fonctionnement reflète un refus du savoir enraciné dans l'expérience (Larrosa, 2002). Dans la mesure où le savoir issu de l'expérience se construit à partir du sens que nous attribuons à ce qui nous arrive, comme le propose Jorge Larrosa, il nécessite du temps, de la réflexion, des hésitations. Il implique de revisiter une idée encore et encore, en incorporant, à chaque nouvelle visite, quelque chose de ce que le passage du temps nous a fait traverser. En opposition au sujet de l'expérience, dans l'école actuelle, l'enseignant, tout comme les élèves, est

> le sujet de la formation permanente et accélérée, de l'actualisation constante, du recyclage sans fin[…]un sujet qui utilise le temps comme une valeur ou comme une marchandise, un sujet qui ne peut pas perdre de temps, qui doit toujours profiter du temps, qui ne peut rien différer, qui doit suivre le rythme rapide de ce qui se passe, qui ne peut pas rester en arrière (Larrosa, 2002, p. 23).

Ainsi, en éducation également, « nous sommes toujours accélérés et rien ne nous arrive » (Larrosa, 2002, p. 23). Même si les « nouveautés » se succèdent, l'école actuelle, de manière contradictoire, ne laisse aucune place au nouveau, à la différence, à ce que nous ne pourrions prévoir : elle est trop proche de notre temps, elle coïncide parfaitement avec lui.

Comme on peut l'imaginer, une éducation qui poursuit la parfaite actualité, coïncidence et adaptation aux prétendues demandes et exigences d'une époque réduit souvent l'expérience de vivre avec les autres à ce que Chimamanda Adichie nomme « une histoire unique » (Adichie, 2019) : une compréhension unique et réductrice de l'expérience humaine, orientée par des standards, des modèles et des métriques très stricts et limités. Adichie (2019, p. 23-22, notre traduction) nous avertit de l'impossibilité de « parler de l'histoire unique sans parler de pouvoir. […] la manière dont elles sont racontées, qui les raconte, quand elles sont racontées et combien d'histoires sont racontées dépend largement du pouvoir ». Une histoire unique racontée à propos d'une nation, d'un peuple, d'une personne, propose l'auteure, produit des stéréotypes qui « font qu'une histoire devienne la seule histoire » (p. 26, notre traduction).

L'actualité, puisqu'elle vise la conformité et l'adéquation, porte la marque de la mêmeté : une condition qui « ne désire d'autres miroirs que les siens […], qui brise les miroirs qui

ne lui sont pas propres » (Skliar, 2003, p. 170, notre traduction). La mêmeté, propose Carlos Skliar (2003, p. 75, notre traduction), « compte tout en additions et soustractions tracées depuis un gouffre, en oubliant le sujet qui reste submergé ou ignoré entre positions numériques, coefficients, pertes et gains ». On ignore ainsi la différence, la pluralité et l'altérité de l'expérience où réside la dignité humaine. On ignore la possibilité inscrite en chaque sujet de faire émerger le nouveau, de renouveler l'héritage humain de manière jusqu'alors imprévisible et impensée par ceux qui l'ont précédé.

La prétention à une éducation parfaitement actuelle suppose donc l'existence d'un enfant ou d'un adolescent très spécifique, à savoir des sujets simplifiés, abstraits, régularisés, suffisamment légers pour céder totalement aux interventions éducatives (Imbert, 2001). C'est quelqu'un vidé de lui-même, de son histoire, de son désir, de sa parole ; quelqu'un dont on sait tout et, par conséquent, dont on n'attend rien.

Il nous semble dès lors possible d'affirmer que, dans l'éducation actuelle, nous avons renoncé à un adressage disposé à se confronter au désir : à cette responsabilité, à ce rendez-vous, nous ne nous rendons pas présents. Aliénée à des discours technicistes, soumise à l'illusion d'adéquation (de Lajonquière, 2013 ; 1999), la parole adulte prend la forme d'un énoncé anonyme. Un énoncé qui, sous le masque apathique de son anonymat, se veut total : on sait tout sur l'enfant, sur le monde, sur le temps et ses besoins. La mêmeté transforme ainsi l'école en une « institution totale/totalitaire qui veut tout s'approprier, qui veut tout contenir et inclure, qui ne supporte pas les absences, les oublis, les ambivalences, et qui repose satisfaite en fermant ses portes de l'intérieur, en s'enfermant » (Skliar, 2003, p. 24, notre traduction). Construite sur de tels préceptes, y règne une pédagogie de l'autre qui doit être effacé, affirme l'auteur, « une pédagogie pour que la mêmeté puisse être, toujours, la seule temporalité et spatialité possibles » (Skliar, 2003, p. 202, notre traduction).

Contrairement à ce que l'on pourrait croire à première vue, une éducation excessivement actuelle constitue un refus du temps présent, puisque celui-ci est fait de contradictions, tissé de différences et de multiples histoires. L'actualité de l'éducation ne signifie pas seulement un refus adulte de se faire contemporain du temps présent, mais surtout un refus de se rendre présent auprès d'un nouveau venu dans le monde.

Une (im)possible éducation contemporaine ? Considérations sur l'expérience éducative

> Permettre que le mot « expérience » nous vienne à la bouche n'est pas utiliser un instrument, mais se placer sur le chemin, ou plutôt dans l'espace qu'il ouvre.
> Jorge Larrosa

Si une éducation actuelle prétend être pleinement ajustée et coïncidente avec les exigences de notre temps, ainsi qu'avec les besoins des enfants et des adolescents, la possibilité d'une éducation contemporaine semble s'enraciner dans notre capacité à concevoir l'éducation comme une expérience éducative. C'est dans un sens proche de celui proposé par Larrosa que nous évoquons ici le mot « expérience » : pour mettre en lumière l'espace qui s'ouvre dans le monde commun lorsque l'éducation est vécue comme expérience. En opposition aux discours scientistes et technicistes dans le champ éducatif, qui se présentent toujours avec assurance sur la manière d'éduquer les enfants et adolescents, l'expérience implique ce que nous ne pouvons jamais prévoir ni prédire : la différence.

L'expérience, propose Jorge Larrosa (2002), implique altérité, hétérogénéité et pluralité. Elle est toujours singulière et irrépétible, de sorte qu'elle comporte une dimension irréductible de fragilité et d'incertitude : « puisqu'on ne peut anticiper le résultat, l'expérience n'est pas le chemin vers un objectif prévu, vers une finalité connue d'avance, mais une ouverture vers l'inconnu, vers ce qu'on ne peut ni anticiper ni "pré-voir", ni "pré-dire" » (Larrosa, 2002, p. 28, notre traduction). L'expérience, dit l'auteur, conserve toujours quelque chose d'une première fois.

Plutôt qu'un individu constamment muni d'informations actuelles sur le monde et sur l'autre, qui se perçoit comme détenteur d'un savoir capable de prédiction et de prescription, l'expérience convoque un sujet capable de s'« ex-poser », d'affronter la vulnérabilité et le risque de la traversée d'un espace indéterminé et dangereux (Larrosa, 2002). Le sujet de l'expérience est précisément celui qu'une éducation excessivement actuelle vise à supprimer : un sujet inconforme, divisé, insaisissable. Un sujet qui s'émerveille, s'étonne et s'effraie de son temps. Un sujet capable d'écouter et d'inventer une différence.

Temps de l'expérience et reconnaissance de l'altérité

Alors que la condition d'actualité – et son adaptation complète au temps présent – implique urgence et efficacité, afin de ne pas être affectée par le fantôme de l'obsolescence, la contemporanéité nous convoque à nous attarder dans le temps de comprendre (Lacan, 1998) ; elle nous invite à refuser la réponse rapide à ce qui semble flotter à la surface de notre époque. Le contemporain est celui qui (s')écrit en plongeant « la plume dans les ténèbres du présent » (Agamben, 2009, p. 62, notre traduction). Autrement dit, en regardant son temps de manière à y percevoir non seulement les lumières, ce qui se montre au premier regard, mais aussi les ombres, ce qui ne se révèle pas immédiatement à l'observation. Percevoir l'obscur suppose un effort de « neutraliser les lumières qui proviennent de l'époque afin de découvrir ses ténèbres, son obscurité particulière, qui n'est cependant pas séparable de ces lumières » (Agamben, 2009, p. 63, notre traduction). Ce qui se montre au premier regard, ce qui est sous la lumière, garde inévitablement une face dans l'ombre. Être capable d'habiter son propre temps et d'en être contemporain semble avoir quelque chose en commun avec la possibilité d'habiter une langue : c'est uniquement en l'habitant que nous pouvons percevoir et saisir les subtilités – et la poésie – qui s'y trouvent.

Dans la mesure où une éducation contemporaine s'enracine dans la capacité de soutenir l'éducation comme expérience, elle implique également une temporalité particulière, une manière singulière de se rapporter au passage du temps. Le mot « expérience » (*erfahrung*), souligne Jeanne Marie Gagnebin (2025), dérive du radical allemand *fahr*, et du verbe *fahren*, associé à l'idée de guider, de conduire, de se déplacer ; de faire une traversée lente, pleine d'épreuves, mais aussi de découvertes dans un territoire ou un pays inconnu (Gagnebin, 2025). On voit se dessiner ici une autre distinction importante avec la logique des écoles actuelles – centrées sur l'efficacité et la productivité. Cette actualité, par son mode de fonctionnement, supprime quelque chose de la *skholé* – le temps libre, libéré des contraintes de la production et de la consommation. Dans l'école actuelle, le temps-espace de la traversée lente, pleine d'épreuves et de découvertes, disparaît. L'efficacité de l'actualité nous conduit à passer immédiatement à la conclusion (Lacan, 1998) : la traversée et, avec elle, les hésitations, les pauses, les sursauts et les changements de route sont supprimés.

L'expérience, cette possibilité que quelque chose nous arrive, contrairement au rythme continu et accéléré imposé par l'actualité, requiert un geste d'interruption,

> un geste presque impossible dans le temps qui court : il requiert de s'arrêter pour penser, s'arrêter pour regarder, s'arrêter pour écouter, penser plus lentement, regarder plus lentement et écouter plus lentement ; s'arrêter pour sentir, sentir plus lentement, s'attarder dans les détails, suspendre l'opinion, suspendre le jugement, suspendre la volonté, suspendre l'automatisme de l'action, cultiver l'attention et la délicatesse, ouvrir les yeux et les oreilles, parler de ce qui nous arrive, apprendre la lenteur, écouter les autres, cultiver l'art de la rencontre, se taire beaucoup, avoir de la patience et se donner du temps et de l'espace (Larrosa, 2009, p. 22, notre traduction).

Une éducation contemporaine, enracinée dans l'expérience, s'ouvre alors à la possibilité qu'un adulte se rende présent dans le rendez-vous avec les nouveaux venus. La présence dans l'expérience éducative ouvre, tant aux adultes qu'aux enfants, la possibilité de faire face à la surprise de l'inconnu et de l'altérité. Elle invite l'adulte à écouter l'enfant qu'il a devant lui, malgré les matériels standardisés, les diapositives, les catégories, les paramètres, les échelles et les évaluations. Elle l'invite à soutenir une ouverture, un non-savoir sur le temps et sur l'autre. Elle l'invite à soutenir un vide pour que quelque chose du sujet puisse émerger.

L'expérience de lire le monde, d'y participer en tant que sujet de parole

Avant de passer aux considérations finales, arrêtons-nous un instant sur une brève anecdote.

Parmi les diverses plateformes mises en œuvre par le gouvernement de Sao Paulo, il en existe une destinée à évaluer la fluidité de lecture des élèves. Le « Fluencímetro », comme a été baptisé l'outil, « enregistre ce que l'élève lit, et l'audio est analysé par l'intelligence artificielle, indiquant le taux d'erreurs, la vitesse, entre autres ».

Cette technologie m'a rappelé une expérience vécue il y a quelques années, lorsque je travaillais comme enseignante dans l'enseignement primaire. Les élèves avaient sept ou huit ans. En langue portugaise, il y avait une évaluation de lecture orale dont les critères de correction étaient définis par le groupe d'enseignantes, pour assurer une certaine « équité » – je ne suis pas certaine que ce soit le meilleur mot. Ainsi, dans cette évaluation, nous devions mesurer l'aisance des enfants à partir de critères tels que le rythme, la fluidité, la reconnaissance des pauses et de la ponctuation, etc. J'ignore totalement les mécanismes impliqués dans un outil d'intelligence artificielle, en particulier dans un

dispositif comme le « Fluencímetro », mais j'oserais dire qu'il repose sur des critères assez proches de ceux que j'ai mentionnés.

Jean est arrivé en troisième année avec quelques avertissements concernant son apprentissage dans certaines disciplines, dont la langue portugaise. C'était un enfant adorable, plein d'amis et d'énergie. Il entretenait d'excellentes relations avec les enseignants et adorait jouer au football pendant la récréation. Mais quelque chose semblait changer lorsqu'il se trouvait face aux mots. Lors des premières activités de lecture orale, j'ai remarqué que cette situation lui causait un certain inconfort. Il sautait et trébuchait sur certains mots, tremblait et faisait un grand effort pour arriver jusqu'à la fin du paragraphe. Mais il n'abandonnait pas, il allait jusqu'au bout, semblant consacrer toute son attention aux mots écrits. Lorsque le moment redouté de l'évaluation de lecture arrivait, toute cette situation s'intensifiait. Jusqu'au jour où j'ai décidé de prendre une initiative, marquant ainsi une différence par rapport à ce qui avait été fait jusque-là les années précédentes. Je ne savais pas ce qu'il en résulterait, ni si cela serait considéré comme « équitable » au regard des critères collectivement définis. Je lui ai donné la note maximale à l'évaluation de lecture. J'ai écrit les chiffres sur la feuille de notes et les lui ai montrés. Il est resté immobile quelques secondes, puis un sourire s'est dessiné sur son visage, un sourire qu'il ne parvenait plus à refermer. Il m'a regardée et est retourné en courant à sa place.

Le lendemain, j'organisais la classe pour une nouvelle journée de cours lorsque j'ai aperçu sa mère à la porte. La mère de Jean. « Professeure, j'ai compris ce que vous avez fait », m'a-t-elle dit, les yeux embués. « Hier, mon fils est rentré à la maison et ne pouvait pas contenir sa joie. Il m'a regardée et m'a dit : maman, tu ne sais pas ce qui s'est passé ! J'ai enfin appris à lire ! ». Jean savait enfin lire : quelque chose des mots, du monde et aussi de lui-même…

Le récit de cette expérience avec le petit Jean nous invite ainsi à penser qu'une éducation contemporaine implique de ne pas se laisser « aveugler par les lumières de l'actualité » (Agamben, 2008), ni se laisser assourdir par son bruit, qui, ces derniers temps, tend à dicter de manière exhaustive les meilleures méthodes pour enseigner et évaluer un enfant. Pour cela, nous devons rester attentifs et disponibles à ce qui n'est pas encore vu ni entendu, à ce que « l'enfant fait surgir là où l'adulte ne l'attendait pas » (Mannoni, 1999) ; « l'attention à ce non-vécu est la vie du contemporain », écrit Agamben (2008, p. 36). Ainsi, pour que puisse advenir l'inattendu – comme la découverte toujours surprenante du monde des

lettres –, il ne suffit pas de maintenir ouvert un espace ; il importe aussi de donner du temps – à soi-même comme à l'autre –, en demeurant présent dans l'expérience éducative auprès de l'enfant.

Je pense que les récits d'expériences comme celle-ci constituent l'un de nos plus précieux subsides pour penser les mots, la dignité et l'éducation – et, qui sait, une éducation contemporaine.

Considérations finales

Comme cela a été élucidé dans les discussions présentées ici, être contemporain de son temps, à partir des propositions d'Agamben (2008), implique une manière particulière d'examiner, d'habiter et de se rapporter au temps présent. La contemporanéité comprend les gestes d'étonnement et de mise à distance, l'inclusion de l'incertitude et du non-savoir dans l'expérience de vivre avec les autres ; la capacité d'y supporter une différence. Les sens attribués par l'auteur aux conditions de contemporanéité, ainsi que d'actualité, nous invitent à réfléchir à la manière dont nous avons répondu, dans l'expérience éducative, aux nouveaux êtres qui arrivent au monde et viennent composer avec nous « nos temps ».

La prétention d'une éducation parfaitement actuelle, menée dans des écoles elles aussi conçues comme parfaitement actuelles, semble marquer notre époque. Une éducation actuelle se veut capable d'opérer en pleine adéquation avec les exigences de l'époque, de cartographier et d'offrir ce dont les élèves « ont besoin », en supprimant toute différence, distance ou dissociation entre les sujets et le temps présent. Cette prétention, qui se manifeste depuis longtemps dans les écoles par la présence massive de matériels standardisés, de catégories, de paramètres, d'échelles et d'évaluations, se voit aujourd'hui au Brésil intensifiée par le processus de plateformisation de l'éducation évoqué ici.

À l'inverse, une éducation contemporaine, capable de maintenir ouvert un espace dans le monde commun, s'enracine dans la possibilité de soutenir l'éducation comme expérience éducative. Dans l'expérience, nous ne coïncidons plus avec les prétentions de notre temps ; nous demeurons, dans une certaine mesure, anachroniques (Agamben, 2008). Ainsi, à rebours des discours scientistes et technicistes présents dans le champ éducatif – toujours fortement actuels – dont les énoncés se montrent souvent assurés quant à la manière de

traiter les enfants et les adolescents, l'expérience implique précisément ce qui ne peut jamais être prévu ni prescrit : la différence.

La présence dans l'expérience éducative ne dépend donc d'aucune méthodologie actuelle ni d'aucune connaissance bio-psycho-neurologique sur les enfants et les adolescents. Elle repose plutôt sur l'implication d'un sujet qui, contemporain de son temps, soit capable de supporter une différence dans la vie avec les autres, de maintenir ouvert un espace de non-coïncidence avec le temps et le monde. Soutenir une telle ouverture face aux nouveaux venus signifie les supposer dignes du monde humain dans lequel ils viennent d'arriver. Dignes d'y conquérir un lieu d'énonciation, de s'en saisir pour le renouveler, pour s'en séparer – et ainsi ne pas coïncider parfaitement avec lui ni s'adapter à ses prétentions.

Une éducation contemporaine, enracinée dans l'expérience éducative, nous convoque à considérer et à reconnaître l'altérité – l'*alter*, l'autre – c'est-à-dire ce qui échappe à la mêmeté et aux histoires uniques que nous racontons sur une nation, un peuple ou une personne. L'expérience éducative consiste en une relation à l'autre qui ne vise ni son contrôle, ni sa conformation, ni sa définition. Reconnaître et soutenir l'éducation comme expérience implique donc l'affirmation de l'irréductibilité de l'autre, d'un autre qui ne cesse d'advenir. Cela implique un postulat d'ouverture au désir, à la métaphorisation des demandes imaginaires adressées à l'enfant, ce qui lui ouvre la possibilité de se situer dans un processus de conquête d'un lieu à partir duquel le désir lui soit possible, c'est-à-dire un lieu de parole dans une histoire déjà en cours (de Lajonquière, 1999).

Une éducation contemporaine implique donc pari et ouverture. Un pari – toujours inscrit dans le présent – qui suppose et reconnaît l'autre comme sujet désirant, singulier et historicisé, comme quelqu'un digne de l'héritage humain et de la tâche de le renouveler. Un pari qui ne concerne pas la méthode, plus ou moins sophistiquée, d'éduquer, mais la manière dont un adulte se situe dans l'expérience éducative avec un enfant. Et une ouverture pour que la nouveauté, la différence et le sujet puissent émerger ; une ouverture qui admet l'existence d'un autre qui se déplace selon des chemins inattendus et imprévisibles. Une éducation contemporaine nous invite enfin à être présents et, peut-être, à être ponctuels au rendez-vous avec ceux qui arrivent dans notre – toujours vieux – monde commun, même si nous savons qu'il s'agit d'un « rendez-vous [impossible] que l'on ne peut que manquer » (Agamben, 2008, p. 25).

Bibliographie

Adichie, Chimamanda Ngozi (2019). *O perigo de uma história única* (Trad. J. Romeu). Sao Paulo : Companhia das Letras.

Agamben, Giorgio.(2008). *Qu'est-ce que le contemporain ?* (Trad. M. Rovere). Éditions Payot & Rivages.

Arendt, Hannah (2014). *Entre o passado e o futuro* (M.W. Barbosa, trad.; 7ᵉ éd., 2ᵉ réimpr.). Sao Paulo : Perspectiva.

Arendt, Hannah (2015). *A condição humana* (Trad. R. Raposo ; 12ᵉ éd. rev.). Rio de Janeiro : Forense Universitária.

Arendt, Hannah (2019). *A vida do espírito: o pensar, o querer, o julgar* (Trad. Cesar Augusto R. de Almeida, Antônio Abranches, Helena Franco Martins. 8ᵉ éd.). Rio de Janeiro : Civilização Brasileira.

de Lajonquière, Leandro (1999). *Infância e ilusão (psico)pedagógica : Escritos de psicanálise e educação* (4ᵉ éd.). Petrópolis : Vozes.

de Lajonquière, Leandro (2013). *Figures de l'infantile*. L'Harmattan.

de Lajonquière, Leandro (2024). De l'incertitude éducative et du temps des savoirs-experts sur l'enfantin. Dans L.-M. Bossard, P. Geffard, & C. Le Roy (dir.), *Éducation et formation : Filiations et affiliations à l'épreuve de l'incertitude*. Éditions L'Harmattan.

Gagnebin, Jeanne-Marie (2025). Não mais narrar? Ensaio de confrontação entre a teoria da narração de Paul Ricoeur e a de Walter Benjamin. Dans J. S. F. Carvalho, C. Fanizzi, D. B. Fazio, & L. Z. Moreira (dir.), *Paul Ricoeur e educação: Memória, identidade, narração*. Sao Paulo : Hucitec.

Grupo Escola Pública e Democracia (GEPUD) & Rede Escola Pública e Universidade (REPU). (2025, 3 juillet). *Plataformização e controle do trabalho escolar na rede estadual paulista* (Note technique).

Imbert, Francis (2001). *A questão da ética no campo educativo* (Trad. G.J.F. Teixeira). Petrópolis : Vozes.

Lacan, Jacques. (1998). O tempo lógico e a asserção da certeza antecipada. Dans J. Lacan, *Escritos* (p. 197-213). Rio de Janeiro : Zahar. [orig. 1944]

Larrosa, Jorge Bondía. (2002). Notas sobre a experiência e o saber de experiência. *Revista Brasileira de Educação*, *19*, 20-28.

Mannoni, Maud (1999). *A criança, sua "doença" e os outros*. (Trad. Monica Seincman). Sao Paulo : Via Lettera Editora e Livraria.

Pirone, Ilaria, & Weber, Jean-Marie. (2020). Le travail de parole avec les enseignants : Un rempart face aux nouvelles formes de fatigue subjective. *Revista FAEEBA – Educação e Contemporaneidade*, *29(60)*, 147-157.

Sao Paulo (Estado). Ministério Público. Grupo de Atuação Especial de Educação (GEDUC) – Núcleo da Capital. (2025, octobre). *Recommandation*.

Skliar, Carlos. (2003). *Pedagogia (improvável) da diferença: E se o outro não estivesse lá ?* (Trad. G. Lessa). Rio de Janeiro : DP&A.