DENIS SIMARD

POSTMODERNITÉ, HERMÉNEUTIQUE ET CULTURE: LES DÉFIS CULTURELS DE LA PÉDAGOGIE

Thèse
présentée
à la Faculté des études supérieures
de l'Université Laval
pour l'obtention
du grade de Philosophiae Doctor (Ph. D.)

FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION
UNIVERSITÉ LAVAL
QUÉBEC

JUIN 1999

© Denis Simard, 1999

National Library of Canada
Acquisitions and Bibliographic Services
395 Wellington Street
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Bibliothèque nationale du Canada
Acquisitions et services bibliographiques
395, rue Wellington
Ottawa ON K1A 0N4
Canada

Your file Votre référence

Our file Notre référence

The author has granted a non-exclusive licence allowing the National Library of Canada to reproduce, loan, distribute or sell copies of this thesis in microform, paper or electronic formats.

The author retains ownership of the copyright in this thesis. Neither the thesis nor substantial extracts from it may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

L'auteur a accordé une licence non exclusive permettant à la Bibliothèque nationale du Canada de reproduire, prêter, distribuer ou vendre des copies de cette thèse sous la forme de microfiche/film, de reproduction sur papier ou sur format électronique.

L'auteur conserve la propriété du droit d'auteur qui protège cette thèse. Ni la thèse ni des extraits substantiels de celle-ci ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans son autorisation.

0-612-43117-7

Canada

RÉSUMÉ COURT

Au sein de la tradition occidentale, l'éducation se maintient dans l'horizon de la métaphysique. L'humanisme est la référence constante de notre tradition éducative et la pédagogie se modèle sur l'idéal de la fondation qui caractérise toute l'histoire de la philosophie occidentale. Or, si nous prenons acte du rapport ajointant des résultats de la recherche entreprise par Nietzsche et Heidegger et les discours tenus récemment sur la modernité et la postmodernité, alors il convient de réexaminer les fondements de la pédagogie et la question de la culture dans son rapport à l'éducation. De nature théorique et spéculative, et au moyen d'une méthodologie qui articule les pôles de l'argumenter, de l'interpréter et du raconter, cette thèse vise à réfléchir sur la pédagogie et sur le sens de la pratique éducative du pédagogue cultivé dans le contexte de la postmodernité. Elle propose une conception herméneutique de la pédagogie et une pédagogie de la culture envisagée sous l'angle du dialogue.

RÉSUMÉ LONG

Au sein de la tradition occidentale, l'éducation se maintient dans l'horizon de la métaphysique. L'humanisme est en effet la référence constante de notre tradition éducative. Éduquer l'homme à la raison, comme modèle universel, pour le faire accéder à l'humanité: tel paraît être le fil conducteur et la visée essentielle de la pensée éducative occidentale (Jolibert, 1987). La pédagogie se modèle aussi sur l'idéal de la fondation qui caractérise toute l'histoire de la philosophie occidentale, d'abord sous la forme de l'*ontos on* platonicien, de l'être comme structure stable capable de fonder notre expérience du monde, puis sous la forme de la fondation épistémologique qui caractérise les penseurs des XIX^{e} et XX^{e} siècles, du positivisme au néo-kantisme et de la phénoménologie aux différentes formes de néo-positivisme (Vattimo, 1991). Selon cette seconde version, le caractère fondateur de la philosophie se présente sous la forme d'une saisie réflexive des structures de toute connaissance valable (Vattimo, 1991). La fondation méthodologique évince ici l'ancienne fondation de type métaphysique, mais elle demeure très proche de l'état d'esprit de la fondation dans la mesure où le langage des sciences exactes se présente comme le seul langage vrai sur la réalité (Rorty, 1990).

Or, si nous considérons le rapport ajointant les résultats de la recherche entreprise par Nietzsche et Heidegger et les discours tenus récemment sur la modernité et la postmodernité (Vattimo, 1987), alors il convient de réexaminer la pédagogie et la question de la culture dans son rapport à l'éducation. Comment pouvons-nous penser de nos jours la pédagogie comme activité culturelle et le sens de la pratique éducative du pédagogue cultivé dans le contexte général de la postmodernité, c'est-à-dire dans le contexte d'une prise de congé de l'idéal de la fondation, à l'époque d'une pensée post-métaphysique et post-historiciste? Nous formulons l'hypothèse que l'herméneutique représente une manière originale et féconde d'envisager le problème. À l'origine technique d'interprétation objective des textes, l'herméneutique connote aujourd'hui une tendance philosophique depuis *Vérité et Méthode* de Gadamer (1996a). Plus précisément, cette recherche nous assigne une double tâche: 1) celle de mener une réflexion sur la pédagogie sous la conduite de l'herméneutique; 2) puis celle de proposer une pédagogie de la culture où vient se loger le sens de la pratique éducative du pédagogue

cultivé dans le contexte général de la postmodernité. De nature théorique et spéculative, cette thèse appartient au champ des fondements de l'éducation et articule trois pôles de l'activité scientifique: le pôle de l'argumentation, le pôle de l'interprétation et le pôle de la narration.

AVANT-PROPOS

Je voudrais remercier chaleureusement les personnes qui ont contribué à la réalisation de cette recherche. Je pense d'abord à mon directeur de thèse, Monsieur Clermont Gauthier de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, pour son dévouement et sa disponibilité, son intelligence et sa complicité. Qu'il y trouve ici le témoignage de ma plus vive reconnaissance. Je remercie également Monsieur Maurice Tardif de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, conseiller et prélecteur de cette thèse, dont la cohérence et la rigueur ont certainement contribué à rehausser la qualité générale de mon travail. Je tiens aussi à remercier les autres examinateurs, Messieurs M'hammed Mellouki et Pierre Angenot, respectivement de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval et du Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Trois-Rivières, pour la justesse de leurs commentaires et leurs judicieux conseils. Je salue enfin la participation de Monsieur Denis Jeffrey de la Faculté des sciences de l'éducation de l'Université Laval, pour les remarques et les questions qu'il a soulevées tout au long de mon parcours et qui m'ont permis de préciser et d'enrichir ma propre réflexion.

Je ne saurais manquer de souligner la contribution essentielle de d'autres personnes qui, chacun(e) à leur manière, m'ont apporté leur aide et leur support à un moment ou l'autre de cette aventure. À Monsieur Raymond Ringuette, Doyen de la Faculté de musique de l'Université Laval, pour avoir accepté, malgré de lourdes contraintes, de m'allouer le temps dont j'avais besoin à l'automne 1998 pour terminer la rédaction de ma thèse, mes sincères remerciements. À ma famille et à ma conjointe Caroline, dont l'amour et l'appui indéfectible ont été une source inépuisable d'inspiration et de courage dans la solitude de mon travail, ma plus profonde reconnaissance. Enfin, un merci tout spécial à mon ami et collègue Stéphane Martineau, qui m'a le plus souvent enseveli sous les références, mais dont la parole et le dialogue ont sans nul doute contribué à l'avancement de ma propre réflexion.

Je termine en ajoutant que cette thèse n'aurait jamais vu le jour sans le soutien financier de la Fondation de l'Université Laval (1994-1995) et du Conseil de la recherche en sciences humaines du Canada (1995-1998).

TABLE DES MATIÈRES

	Page
AVANT-PROPOS	5
TABLE DES MATIÈRES	6
LISTE DES TABLEAUX	11
INTRODUCTION GÉNÉRALE	13
1. Ouverture poético-lyrique	13
2. *In medias res*...quand enseigner c'est apprendre	14
3. Une expérience de recherche	23
4. Intérêt et contexte de la recherche	33
5. Limites de la thèse	37
6. Parties de la thèse	42
CHAPITRE I – PROBLÉMATIQUE	43
1.1 PREMIÈRE PARTIE: MODERNITÉ ET POSTMODERNITÉ	44
1.1.1 Ouverture sur le credo moderne...	44
1.1.2 et de sa remise en cause	46
1.1.3 Quand "post" n'est pas faire suite	49
1.1.4 La modernité ou de la métaphysique en acte	54
1.1.5 La postmodernité ou de l'être comme événement	61
1.2 DEUXIÈME PARTIE: ÉLÉMENTS DE LA PROBLÉMATIQUE	68
1.2.1 L'interprétation heideggérienne de la métaphysique	69

1.2.2 Métaphysique et humanisme 71

1.2.3 Éducation et humanisme ou petite histoire d'un vieux couple 74

1.2.4 Pédagogie et métaphysique ou de la pédagogie sûre d'elle-même 88

1.2.5 Une *Verwindung* de l'humanisme 93

1.2.6 La question et les tâches 98

1.3 TROISIÈME PARTIE: CADRE DE RÉFÉRENCE ET MÉTHODOLOGIE 102

1.3.1 Esquisse du cadre de référence 102

1.3.2 Repères méthodologiques 104

CHAPITRE II – HERMÉNEUTIQUE, ÉDUCATION ET CULTURE 107

2.1 L'herméneutique en bref 107

2.2 Actualité de l'herméneutique 114

2.3 De la «*technè* de l'*hermeneuein*» à la philosophie herméneutique 117

2.4 L'herméneutique au pluriel 119

2.5 L'herméneutique en discussion 128

2.6 Les grands axes de l'herméneutique gadamérienne 133

2.7 De quelques défis pédagogiques que pose la culture actuelle 136

2.8 Herméneutique et éducation 145

2.9 La culture: délimitation sémantique et discussion 148

2.10 Petite théorie herméneutique de la culture 154

CHAPITRE III – MÉTHODOLOGIE 162

INTRODUCTION ET REMARQUES GÉNÉRALES 162

3.1 Le pôle de l'interpréter 168

3.1.1 L'herméneutique comme méthodologie 168

3.1.2 L'analyse conceptuelle 172

3.2 Le pôle de l'argumenter 175

3.2.1 La rhétorique 175

3.3 Le pôle du raconter 179

3.3.1 La pratique littéraire 180

CONCLUSION 182

CHAPITRE IV – HERMÉNEUTIQUE ET PÉDAGOGIE 184

INTRODUCTION HISTORICO-HERMÉNEUTIQUE 184

4.1 PREMIÈRE PARTIE: LA PÉDAGOGIE EST UNE ACTIVITÉ INTERPRÉTATIVE 190

4.1.1 Le pédagogue et l'interprétation de la matière 190

4.1.2 Le pédagogue et l'interprétation de la matière pour les élèves 194

4.1.2.1 Chladenius et l'herméneutique pédagogique 201

4.1.2.2 Reproduction et production 202

4.1.2.3 L'enseignement et l'apprentissage comme dialogue 207

4.2 DEUXIÈME PARTIE: LA PÉDAGOGIE ET LA TRADITION INTERPRÉTATIVE ET PÉDAGOGIQUE 215

4.2.1 Heidegger et la structure préalable de la compréhension 215

4.2.2 L'historicité de la compréhension 218

4.2.3 Pédagogie et tradition interprétative 222

4.2.4 Pédagogie et tradition pédagogique 229

4.3 TROISIÈME PARTIE: LA PÉDAGOGIE EXIGE DU JUGEMENT 233

4.3.1 Rappel 233

4.3.2 Schön et l'épistémologie de l'agir professionnel 238

4.3.2.1 Le concept de «réflexion-dans-l'action» 240

4.3.3 La *phronèsis* 243

4.3.4 Gadamer et le problème herméneutique de l'application 247

4.3.5 Le cas de l'enseignement 250

4.3.6 *Phronèsis* et *technè* 254

4.3.7 *Bildung* et *phronèsis* 258

CHAPITRE V - UNE PÉDAGOGIE DE LA CULTURE 263

INTRODUCTION GÉNÉRALE 263

5.1 PREMIÈRE PARTIE: UNE PÉDAGOGIE DU DIALOGUE 266

5.1.1 L'herméneutique et la discontinuité entre les hommes 266

5.1.2 Le dialogue gadamérien 272

5.1.3 Conditions du dialogue 277

5.1.4 Une pédagogie du dialogue 281

5.1.4.1 Des pratiques pédagogiques 282

«La pratique du langage» 283
«La mise en perspective» 285
«L'édification» 287

5.1.4.2 Pédagogie, herméneutique et connaissance de soi 289

5.1.4.3 Éduquer au dialogue 295

5.1.5 Herder ou Goethe? 300

5.2 DEUXIÈME PARTIE: UNE PÉDAGOGIE DE LA COMPRÉHENSION 309

5.2.1 La discontinuité entre les savoirs et la vie 309

5.2.1.1 Le dualisme cartésien 309

5.2.1.2 Le projet phénoménologique de Husserl 312

5.2.1.3 Heidegger et le concept d'«être-au-monde» 316

5.2.1.4 Considérations pédagogiques 324

5.2.2 La discontinuité entre les savoirs 332

5.2.2.1 La pathologie du savoir 332

5.2.2.2 La crise des fondements 334

5.2.2.3 L'herméneutique et la continuité entre les savoirs 336

5.2.2.4 Considérations pédagogiques 340

5.2.3 Les principes de l'herméneutique modérée 343

5.2.4 Une démarche pédagogique 346

CONCLUSION 350

BIBLIOGRAPHIE 360

LISTE DES TABLEAUX

		Page
TABLEAU 1	L'HERMÉNEUTIQUE CONTEMPORAINE	127
TABLEAU 2	TROIS MODES DE FONDATION DE LA PÉDAGOGIE	234

À mon père
À ma mère
À Joan et Alexis

INTRODUCTION GÉNÉRALE

Une longue introduction à caractère personnel et intimiste précède le premier chapitre. Il faut dire que cette problématique est le fruit d'une préoccupation qui trouve ses racines au sein d'une double démarche: d'une part, dans le sol quotidien d'une pratique d'enseignement aux niveaux primaire et secondaire, puis dans une expérience de recherche en milieu universitaire, d'autre part. Ce sont les deux faces d'un cheminement personnel que tisse entre elles le fil continu d'une même interrogation. Je complète cette introduction en indiquant l'intérêt et le contexte de la recherche et en précisant les limites qui sont les siennes.

1. Ouverture poético-lyrique[1]

Une thèse est le fruit d'une maturation qui porte fatalement l'empreinte d'une subjectivité, d'une expérience personnelle et d'une vue particulière. Il est souvent difficile d'embrasser la source exacte de cette rumination, par quel chemin elle s'impose à nous, à quelle nécessité elle tente de répondre; l'origine se perd dans les méandres de notre vie personnelle, le sol obscur de nos désirs qu'infléchissent et transforment le hasard d'une rencontre, le détour d'une lecture, les vicissitudes de notre vie professionnelle. Cette thèse ne fait pas exception à la règle. Avant qu'elle ne se fige dans une forme achevée, avant qu'elle ne se porte au regard public et qu'elle ne se trame dans le fil continu du dialogue et de la rencontre, que d'errances et de doutes, que de valses autour d'un centre que l'on cherche, que de vides et de grincements, de récifs où la pensée fait naufrage. Et si l'on me demandait de dire d'un seul mot l'objet de ma recherche, je vagirais à grands cris: la culture. La culture, l'objet de ma fascination secrète et solitaire, que déjà, jeune enfant, je pressentais comme l'autre rive d'un monde auquel je n'appartenais pas. La culture: un tonneau des Danaïdes où

[1] C'est délibérément que j'adopte une manière intimiste et un ton confidentiel dans cette introduction. À larges traits, j'esquisse la genèse de cette thèse, les ancrages multiples d'un itinéraire personnel et professionnel. Je me suis donc refusé à l'émailler de toutes les références nombreuses auxquelles elle pourrait renvoyer et que, de toute façon, le lecteur retrouvera tout au long de cette thèse. Seules quelques-unes, et les plus essentielles à mes yeux, ont été mentionnées.

j'espérais perdre pied pour m'abreuver sans fin, une *terræ incognitæ* qui regorgeait de la sève depuis toujours convoitée. Au coeur de cette quête haletante et compulsive, la conviction obscure que la vie sans culture est un désert de mort, un roseau évidé. Confusément alors, j'identifiais la culture à la raison, je privilégiais un modèle rationnel, poursuivant une sorte d'idéal rabelaisien d'érudition. Boire et boire encore la coupe jusqu'à la lie, comme Panurge et la dive bouteille, boire afin de combler un manque, un trou sans fond. De cela, et c'est heureux, je suis revenu. Et cette thèse, aussi imparfaite et inachevée soit-elle, marque d'une certaine manière le terme d'une aventure dont on chercherait en vain l'origine, mais qui comporte, à bien l'observer de près, des aspects névrotiques. En ce sens, peut-être renferme-t-elle aussi des vertus thérapeutiques et les sources d'une libération!

Je ne rappelle cette nébuleuse personnelle que pour mieux faire comprendre au lecteur le lien qui la relie à mon intérêt pour l'enseignement[2], à mon désir avoué mais naïf de transmettre l'essentiel de ce qui me portait alors, bref, à mon désir de susciter la même passion dévorante pour la culture. De cela aussi, de cette naïveté première et douce illusion, je suis revenu, non pas désabusé, mais comme un homme qui revient de son rêve au contact de l'humble et parfois dure réalité. Les leçons et les découvertes, ainsi que les questions qu'elles suscitent ont été nombreuses. Dans un premier temps, et au risque de bousculer les conventions, je présente au lecteur, en vrac et d'une manière toute subjective et spontanée, quelques-unes de mes prises de conscience au cours de mes années d'enseignement, quelques-unes de mes expériences où s'enracine le dialogue dont cette thèse est l'écho. Dans la deuxième section de cettte introduction, je présente au lecteur les principales préoccupations de recherche qui ont contribué à l'élaboration de ce projet de doctorat. J'espère ainsi mettre en place certains des éléments qui sont au coeur de la problématique de cette thèse.

2. *In medias res*...quand enseigner c'est apprendre

Deux séries d'observations comprenant chacune quatre remarques composent la présente section. La première série concerne plus spécifiquement les élèves, les enseignants la seconde.

---

[2] Depuis 1988 j'enseigne l'éducation musicale au niveau primaire à la commission scolaire de l'Industrie à Joliette. Cette expérience constitue le premier point d'ancrage professionnel de mon interrogation sur l'enseignement et la culture. Depuis septembre 1998 la commission scolaire de l'Industrie n'existe plus; elle a été remplacée par la commission scolaire des Samares.

Ma première révélation a trait à la formidable hétérogénéité culturelle des élèves. Sous l'existence apparente d'un dénominateur commun, d'un profil culturel dont il serait possible de tracer l'esquisse[3], la plus grande variation culturelle existe du fait d'une disparité entre les niveaux de socialisation des élèves, de l'inégalité des ressources matérielles, sociales et culturelles auxquelles ils ont accès, du fait aussi de leur appartenance à une communauté culturelle, sociale ou régionale, du fait enfin d'une appropriation diversifiée de la culture à l'extérieur des murs de l'école, de la multiplication des lieux du savoir et de la diversité des moyens de communication de masse. Tout cela entraîne, on s'en doute, une très grande variété des rapports de l'élève à l'enseignant, à l'enseignement et aux savoirs scolaires, un éventail d'attitudes qui oscille entre l'engagement volontaire et la plus complète indifférence. Comme le rappelait Michel de Certeau (1980, p. 104), la polyvalence inouïe de nos sociétés occidentales avancées a pénétré l'école à tous les niveaux, jusqu'à la langue devenue elle-même composite et variée, comme réfractée en de multiples usages[4]. Assez abruptement, j'ai pris conscience de l'énorme difficulté à transmettre ce que l'on estime être précieux dans la construction d'un individu, ce qu'une collectivité éducative sélectionne au plan culturel de manière à ce que chacun de ses membres participe pleinement à son développement. Comme plusieurs enseignants qui débutent dans le métier, je faisais l'expérience, pour ainsi dire dans la gêne et la conscience coupable, et selon des intensités variables, de la résistance de l'autre à mon enseignement. J'ai compris alors que ce que l'on appelle la pédagogie était autrement plus complexe que la simple transmission de savoirs, de normes ou de valeurs, fussent-ils essentiels à nos yeux, et que d'entrer dans son art implique d'abord la reconnaissance de cette résistance. C'est ce que Meirieu (1995) appelle le «moment pédagogique», condition fondatrice de «l'entrée en pédagogie»[5]. Ce que je perdais d'une main, je le gagnais de l'autre;

---

[3] En 1989, sous le titre *Les enfants du primaire*, le Conseil supérieur de l'éducation présentait les résultats d'une enquête menée sur les activités de loisir des élèves. Cette enquête s'inscrivait dans le cadre d'un Avis présenté au ministre de l'Éducation et dans lequel le Conseil tentait d'esquisser le profil culturel des enfants du primaire. On pourra compléter ce portrait avec un autre Avis plus récent du Conseil supérieur de l'éducation (1995), *Une école primaire pour les enfants d'aujourd'hui*, particulièrement le chapitre 1, p. 3-20, et un texte de Josée Roy (1996), «Et si les enfants d'aujourd'hui avaient besoin d'un autre type d'école?», publié dans *Vie pédagogique*, 98, mars-avril.

[4] Michel de Certeau parle ici d'une métaphorisation de la langue, c'est-à-dire le fait qu'il existe maintenant comme un second sens variable qui dépend d'un usage tout personnel et intérieur. Conséquence: l'enseignant ne peut plus aujourd'hui compter sur un sens univoque du langage par suite de cette hétérogénéité culturelle et de l'ambiguïté sémantique qu'elle entraîne (1980).

[5] Dans son ouvrage *La pédagogie entre le dire et le faire*, en particulier le chapitre 3, «Du "moment pédagogique" à la "démarche pédagogique"», et les pages 255-264. Et encore, sur cette résistance de l'élève et les ruses du pédagogue pour relever avec succès le défi d'une situation pédagogique complexe, on trouve des développements intéressants dans le bel essai de Clermont Gauthier (1993a). *Tranches de savoir*. Montréal: Logiques, particulièrement le chapitre 5, p. 129-147, et du même auteur, en collaboration avec Stéphane Martineau et Danielle Raymond (1998), «Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant», *Vie pédagogique*, 107, 25-32.

je sortais de mon sommeil pédagogique. Difficile cependant de perdre sa vieille peau, de se muer en véritable pédagogue afin de relever le défi de cette pluralité culturelle. C'est au coeur même de la tâche quotidienne que débute le véritable travail, que se gagne peu à peu, et toujours de façon précaire, une ouverture contre l'indifférence, le désintérêt et le refus obstiné. Comment accueillir cette mosaïque culturelle? Qu'implique-t-elle dans nos rapports à la culture et aux contenus d'enseignement? Et quels sont ses impacts sur la pédagogie?

Ma deuxième remarque prend le contre-pied d'opinions largement partagées. Ce qui m'a frappé dans la culture des jeunes, c'est d'abord la quantité impressionnante de connaissances qu'ils possèdent. À un âge souvent précoce, ils ont accumulé des informations et des expériences de toutes sortes sur les sujets et les réalités les plus divers. À cet égard, je suis choqué de ce que j'entends sur la soi-disant inculture des jeunes. Ce que propage dans l'opinion publique cette litanie de plaintes et de sentences ne correspond pas à mon expérience quotidienne au contact des jeunes en milieu scolaire. Bien sûr, mille informations de toutes sortes ne font pas une culture générale; il faut aussi reconnaître que ce foisonnement des connaissances se présente le plus souvent sous les traits d'un savoir éclaté. Michel de Certeau (1980, p. 106) le notait, la culture des jeunes est kaléidoscopique; non pas pauvre mais anomique et, en cela, miroir grossissant de l'enseignement reçu et de l'éclatement des disciplines. À cela s'ajoute l'impact des moyens de communication de masse — en particulier la télévision[6] — sur leurs attitudes, leurs valeurs et leurs représentations, ce qui parfois fait craindre, peut-être à tort, un dérapage vers le *kitsch* culturel, une dérive vers une culture sans repères où le meilleur et le pire se côtoient sans discernement. Quel rôle peut alors jouer l'école et ce que l'on appelle la culture scolaire? Se borne-t-elle à une simple juxtaposition des connaissances dispersées dans des programmes ou peut-elle viser, dans les limites qui sont les siennes, à la formation de l'esprit critique, à l'intégration des savoirs, à la recomposition d'une certaine image unitaire des connaissances et du monde?

Cette prise de conscience est liée à une autre, tout autant subite et déroutante, que je trace ici rapidement, car elle exigerait des développements plus considérables que le cadre de cette introduction. J'ai pris graduellement conscience que ma culture musicale, à peu près

---

[6] Ce que je découvrais d'abord sur le terrain s'est confirmé à la lecture de l'Avis du Conseil supérieur de l'éducation ci-avant mentionné. On y trouve, entre autres, une analyse du mode d'accès aux connaissances qui caractérise la télévision: mode de connaissance par l'image, pensée «en arborescence» qui fonctionne sur la base d'une vision mosaïque plutôt que sur la base de la logique linéaire caractéristique de la rationalité classique, approche de la réalité fondée sur l'instantané, présentation des messages sous la forme du spectacle (p. 23). L'analyse du Conseil s'appuie d'ailleurs sur de nombreuses études qui sont rapportées dans une note en bas de page (p. 22-23).

limitée à la musique savante européenne, me conduisait à exclure et à discréditer la culture musicale de la majorité des élèves des niveaux primaire et secondaire, reposant pour l'essentiel sur la musique rock issue des années quatre-vingt[7]. J'ai maintenant acquis la conviction intime que la pédagogie est cet effort constamment renouvelé pour comprendre et accueillir la personnalité culturelle des élèves, un travail continu pour créer des liens et des ponts entre leur culture de référence et l'horizon que tente d'ouvrir une culture réfléchie. Mais, l'expérience me l'enseigne, l'équilibre est toujours précaire entre cette ouverture à la culture des jeunes et la situation où tout enseignant se trouve d'avoir à transmettre une certaine part du patrimoine national et universel de l'humanité. Toute une série de problèmes surgissent, toute une série de tensions et de questions qui définissent peut-être même la nature de la pédagogie, partagée et comme écartelée entre une pédagogie de la rupture et une pédagogie de la continuité, entre l'une qui propulse l'élève hors de sa culture originaire, et l'autre qui assure la continuité de la culture première. Quelles médiations pédagogiques et culturelles deviennent alors essentielles? Et quelle culture? La culture au sens universaliste et unitaire ou la culture dans son accentuation différentialiste et pluraliste?[8] La culture comme socle et repère immuables, commune à l'humanité entière par-delà les différences et les fluctuations historiques, ou la culture comme ce qui nous particularise? La culture du proche ou du lointain? Culture première ou culture seconde? (Dumont, 1968)

Ma dernière et quatrième remarque concerne le rapport des élèves aux savoirs scolaires[9], rapport à mon humble avis largement dominé par une approche utilitariste. D'une certaine façon, il est devenu très difficile de transmettre des contenus de culture, comme si l'ambiance dans laquelle nous baignons nous inscrivait dans un rapport essentiellement utilitaire aux savoirs, rapport qui repousse en quelque sorte la possibilité de poursuivre le savoir pour lui-même, indépendamment de toute retombée immédiatement utilitaire, la possibilité de considérer le savoir comme une aventure qui vaut pour elle-même. Bien sûr, comme chacun le sait, tout cela renvoie à un phénomène beaucoup plus vaste qui est celui de l'hégémonie de la rationalité instrumentale ou technique, ce que l'on appelle aussi la

---

[7] Cette prise de conscience est très proche de ce que Forquin rapporte dans son ouvrage *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques* (1989), ouvrage dans lequel l'auteur reprend la critique sociologique de l'enseignement musical de Vulliamy. Pour ce dernier, rapporte Forquin, l'enseignement musical en Grande-Bretagne est un exemple de mise en oeuvre de la «violence symbolique» qui conforte, à son niveau, les rapports de force et de pouvoir au sein de la société (p. 116-123).

[8] Sur ces acceptions universaliste et différentialiste du terme de culture, voir l'ouvrage de Forquin (1989, p. 10).

[9] À mon avis, on pourrait également le soutenir pour la majorité des enseignants.

«pragmatisation» des savoirs savants (Lyotard, 1979)[10]. On connaît la suite: une «pragmatisation» qui s'accompagne de la dissolution des grandes références traditionnelles et de la disqualification des «grands récits» de la modernité (Lyotard, 1979), entraîne à son tour une «pragmatisation» de l'école et de l'enseignement, une transformation en profondeur de la fonction enseignante, dorénavant plus occupée à produire une main d'oeuvre selon la puissante logique du marché qu'à initier les jeunes aux oeuvres de culture de l'humanité. J'entends encore, dans le bourdonnement de ma salle de classe, et comme en écho à ce phénomène de fond, des voix qui lâchent en un choeur discordant: «à quoi ça sert»?, «ça compte-tu»?, «qu'est-ce ça donne»?, et je m'interroge sur l'éducation qui a rendu cela possible; j'entends encore les jugements sévères, impitoyables et péremptoires portés sur les matières qu'à peu près tout confine, dans le discours du jour, à la marge, à l'inutile et au divertissement, et je m'interroge alors sur la pertinence de l'éducation artistique à l'école, la place et le rôle de l'éducation musicale dans la formation d'un individu, sur la mission éducative et le sens de la fonction de transmission culturelle de l'école.

Je m'arrête ici en faisant l'effort de condenser mon propos. L'hétérogénéité culturelle des jeunes, le caractère kaléidoscopique de leur culture, l'impact de la culture de masse sur leurs comportements, leurs valeurs et leurs représentations, enfin leur rapport utilitaire au savoir lié à la pragmatisation de la culture dans son ensemble, à partir de mon expérience éducative, ce sont là quelques-uns de mes constats rappelés à grands traits, quelques-unes de mes prises de conscience, et, à mon humble avis, quelques-unes des caractéristiques d'une culture postmoderne qui interpelle d'une manière nouvelle la pédagogie d'aujourd'hui et de demain.

Ma deuxième série d'observations concerne les enseignants eux-mêmes. Elles me sont venues au hasard de mes conversations et de mes échanges informels, dans une salle de classe, sur la cour d'école ou la salle des enseignants, ou encore dans le cadre de réunions pédagogiques et d'orientation, à la faveur de séances de travail planifiées et structurées. Je ne prétends ici à nulle systématicité ou exhaustivité et je les livre encore une fois d'une manière libre et directe.

---

[10] Liés à la dynamique actuelle de la mondialisation des marchés et de la concurrence internationale, ces savoirs sont mobilisés dans des pratiques économiques, technologiques et industrielles s'appuyant sur le seul critère pragmatique de la performativité et du succès (Lyotard, 1979). Pour Bell (1976), c'est le savoir théorique qui constitue le principe axial de la société post-industrielle, savoir dont dépendent dorénavant les mécanismes de la décision, de l'innovation et de l'orientation donnée au changement. Si la production de la richesse par la force de travail caractérise la société moderne, c'est le savoir théorique sous la forme de la science qui est le producteur de la richesse dans les sociétés post-modernes. À ce sujet, les pages 53-62 et le chapitre 3 de son ouvrage *Vers la société post-industrielle* comportent des développements intéressants.

Quand on a fait de la culture le centre de sa vie personnelle et professionnelle, on est frappé par le silence de l'école à l'égard de la culture, comme heurté par l'indifférence du milieu scolaire pour la question de la culture prise dans sa globalité. On sent que le terme de culture est en quelque sorte interdit et que s'il s'aventure sur des lèvres balbutiantes, il est aussitôt ravalé au rang de termes creux pour bavardages inutiles. Comment est-il possible que la culture soit en quelque sorte expulsée de l'enceinte où elle devrait être en perpétuelle effervescence, l'objet même d'une constante vigilance? La question est difficile et elle exigerait des développements plus substantiels que les brèves ébauches que je dessine ici. Sans verser dans des études savantes, je risquerai tout de même une piste de réflexion. Ce sera ma seconde remarque.

J'ai maintes fois observé que la plupart des enseignants — et ils ne sont pas les seuls car le phénomène renvoie à l'histoire même de la culture occidentale — cautionnent plus ou moins consciemment le divorce entre la science et la culture[11]. De cette lutte, il y a belle lurette que la science est sortie gagnante. À des degrés variables, nous souscrivons à cette «ghettoisation» où les divers champs de l'activité humaine se sont enfermés, à l'éclatement de la culture où nous retrouvons d'un côté la science, puissante et prestigieuse, qui se développe selon ses exigences et sa logique interne, de l'autre la culture, dont on ne sait plus très bien ce qu'elle est devenue, peut-être une sagesse dérisoire, le résidu d'un monde ancien où il était encore possible de s'éduquer, de se donner une *Bildung* au sens même des *studia humanitatis* ou des *litterae humaniores* à l'époque de la Renaissance. Cette culture générale, qui devait permettre aux jeunes gens d'acquérir leur *humanitas*, s'est vidée de sa substance, rendue plus exsangue encore par le voisinage de la culture de masse et l'efficacité de la science. On la ramène tantôt à la seule dimension esthétique, tantôt au divertissement, à une forme de loisir ou à une sorte de dérivatif qui nous déride un instant, le temps d'oublier la vie sérieuse, de

---

[11] Pour une meilleure compréhension de ce clivage, l'ouvrage de J. Onimus (1973), *Mutation de la culture*, particulièrement le chapitre 3, p. 39-61, présente des pistes de réflexion suggestives. Pour un ancrage plus philosophique de la question, l'ouvrage de J. Grondin (1993b) est particulièrement clair, *L'universalité de l'herméneutique*, p. 157-165, où il est précisément question de l'«esthétisation» de la tradition humaniste, conséquence selon Gadamer de la *Critique de la faculté de juger* de Kant (1790), au profit de la domination exclusive de l'idée de méthode dont s'autorisent, comme chacun le sait, les sciences exactes. On pourra aussi consulter un article de Grondin (1990a), «L'universalisation de l'herméneutique chez Hans-Georg Gadamer», dans la revue *Archives de philosophie*, 53, 1990, p. 531-545, surtout p. 534-537 et, bien sûr, le texte que Gadamer consacre à la subjectivation de la tradition humaniste dans son oeuvre maîtresse *Vérité et méthode* (1996a), p. 59-99. Enfin, sur ce clivage entre les littéraires, réputés cultivés, et les scientifiques, en apparence incultes, l'ouvrage de Michel Serres, *Le tiers-instruit* (1991), m'a éclairé.

s'en divertir et de refaire ses forces[12]. Il s'en suit que la formation est elle-même divisée entre deux types d'éducation sans communication réciproque: d'un côté les mathématiques, la science et la technologie, utiles et efficaces, assurant les carrières, aisément échangeables sur le marché de l'emploi, et dont il ne nous viendrait pas à l'esprit, aveuglé par le divorce, qu'elles comportent des valeurs culturelles — la connaissance, la rigueur et la discipline intellectuelle, l'humilité et la soumission aux faits, etc. —, de l'autre la culture, fréquemment ramenée à un saupoudrage de connaissances sans liens entre elles, ou encore à l'éducation esthétique dont on sait très bien le peu de place qu'on lui réserve à l'école et le peu de poids qu'on lui accorde dans la formation intellectuelle d'un individu. La série des oppositions devient chose aisée et toujours à l'avantage du premier terme: science/culture; objectivité/subjectivité; cognition/émotion; travail/jeu; sérieux/divertissant.

Au plan scolaire, et ce sera ma troisième remarque, il en résulte une hiérarchie des enseignants et des matières, un cloisonnement disciplinaire où chacun s'enferme pour défendre son petit jardin, une spécialisation prématurée qui, sous l'effet conjugué de la dynamique économique actuelle, de la rationalité technique et de la «pragmatisation» du savoir, consacre le divorce tragique entre la science et la culture et entraîne le refoulement de la pédagogie sous le règne des moyens, son arrimage à la technique. La pédagogie et la culture scolaire peuvent-elles restaurer certaines passerelles entre les savoirs, rétablir certains liens entre les champs de l'activité humaine, entre les savoirs et la vie, ou doivent-elles se résigner à n'être plus que les modestes servantes d'une spécialisation aussi abusive que prématurée?

J'en arrive enfin à ma quatrième et dernière remarque que je ferai suivre d'un bref commentaire. Chez un certain nombre d'enseignants, j'entends souvent des discours dépréciatifs sur la société actuelle prise dans son ensemble. On lui reproche le laxisme de ses moeurs et le flou de ses repères, à quoi l'on ajoute une critique de sa consommation débridée où se sont perdues les "vraies" valeurs. On est pas moins tendre envers les jeunes et l'école. Les jeunes ont perdu le sens de l'effort et l'école issue des années soixante est un échec lamentable. Notre temps était mieux selon plusieurs: de solides valeurs communes cimentaient le lien social, les axes d'identification et de signification étaient aisément repérables, on savait écrire et compter et mettre en forme ses idées. Ces propos font écho à des lieux communs rabattus: les jeunes ne savent pas écrire, ils s'expriment dans un langage

---

12 «La société de masse, au contraire ne veut pas la culture, mais les loisirs (entertainment) et les articles offerts par l'industrie des loisirs, sont bel et bien consommés par la société comme tous les autres objets de consommation» (Arendt, 1972, p. 263).

approximatif et ils n'ont pas de culture générale. Mon commentaire sera bref. J'y vois une réaction nostalgico-restauratrice, l'expression d'une position fondamentaliste, une volonté de retour en arrière qui vise à nettoyer l'école de tout ce qui l'engorge et l'obstrue — par accumulation de fonctions, de rôles, de matières et de tâches —, à l'épurer de son trop plein pour la ramener sur l'unique chemin de sa mission essentielle. Mais alors, quel est l'essentiel dans un monde pluraliste et sécularisé? Quelles sont les médiations fondamentales et les critères pour les déterminer? Et qui choisira? Qui sélectionnera?

À un autre niveau, et dans une littérature abondante, certains intellectuels reprennent ces doléances et se rappellent le bon vieux temps, cet âge d'or de l'éducation où l'enseignement berçait dans le creuset de la culture des humanités, de la grande culture classique gréco-latine, à l'abri du tourbillon social, de la distraction et l'étourderie. Peut-on encore, dans le monde qui est le nôtre, pluraliste et sécularisé je le rappelle, proposer cet idéal humain, cet idéal d'éducation et de culture? L'humanisme est-il apte, au-delà d'un repliement et d'une attitude défensive et dépréciative, à relever les défis de la culture actuelle? Peut-il nous permettre de penser et de faire face au monde actuel?[13] Quels sont les traits de l'humanisme ancien qui pourraient encore servir, ne serait-ce que par la négative, à toute réflexion sur la culture scolaire?[14] En outre, toute tentative actuelle de préciser les rapports entre l'école et la culture, de réfléchir sur la finalité culturelle de l'école, sur le sens de la pratique pédagogique comme pratique culturelle, ou encore simplement sur les notions de culture générale et de pédagogue cultivé, peut-elle faire l'impasse sur l'héritage de l'humanisme, sur la tradition où se sont élaborées des notions comme le goût, le tact et le jugement et qui est l'héritage sur lequel a vécu pendant longtemps notre tradition éducative occidentale? Ce sont là des questions complexes qui sont au coeur de la problématique de cette thèse.

J'arrête ici ces quelques observations que je tire de mon expérience dans l'enseignement. Je souhaite seulement qu'elles fassent écho à des préoccupations, à des interrogations et des prises de conscience que partagent tous ceux que l'éducation concerne, particulièrement ceux et celles qu'intéressent les questions relatives à la fonction de

---

[13] Houssaye en doute dans un texte écrit en hommage à Olivier Reboul. Houssaye, J. (1993). «Humanisme et éducation». Dans R. Bouveresse (dir.), *Éducation et philosophie* (p. 85-97). Paris: Presses universitaires de France.

[14] L'ouvrage de F. Dumont (1995), *Raisons communes*, est une référence utile sur les traits de la culture humaniste, en particulier le chapitre 7, «La crise du système scolaire», p. 145-168. Toujours sur la culture humaniste, André Ségal (1991). «Pour un nouvel humanisme». Dans J. Demers, C. Moisan et G. Paquet (dir.), *La pratique humaniste* (p.73-80). Sainte-Foy: SRC — CEFAN.

transmission culturelle de l'école. Ces observations, et les interrogations qu'elles ont suscitées, je les ai voulues libres et spontanées et je les ai exprimées de manière abrupte en essayant de restaurer l'ambiance où elles me sont venues, en restant fidèle et le plus près possible des situations professionnelles qui les ont rendues possibles. Avant de présenter le second point d'ancrage de ma réflexion, je désire marquer mes distances à l'égard de certaines conceptions de la culture[15] et dont je constate avec étonnement, à quelques années de distance, qu'elles sommeillaient en germe dans les observations que j'ai ici recueillies et mises en forme. On me permettra de les mettre à la suite brièvement, à la manière d'un inventaire.

D'abord on se gardera d'identifier la culture à la raison, à un modèle exclusivement rationnel ou cognitif de la culture. La culture ne se résume pas à la culture intellectuelle; elle la déborde et la comprend. On évitera aussi de l'identifier exclusivement aux humanités, à la culture classique d'inspiration gréco-latine, à la culture aristocratique de l'honnête homme héritée du XVIe siècle[16], modèle universel de l'humanité raisonnable. On se refuse donc à reprendre les sentences et les condamnations usuelles que profèrent les contempteurs de la culture actuelle. En deuxième lieu, si notre approche se distingue de la conception élitiste et classique de l'homme cultivé, elle se démarque également de la simple acception sociologique et descriptive de la culture. Si tout peut être dit culturel, tout ne peut pas faire l'objet d'un enseignement. La culture est aussi oeuvre de sélection, bien qu'elle demeure inséparable de la culture entendue au sens sociologique (Forquin, 1989, p. 10). Un autre excès — il est fréquent de nos jours — consiste à réduire la culture à l'*entertainment*, au seul divertissement que nous procure et nous livre tous les jours l'industrie culturelle. Il est peut-être utile de rappeler que tout ne se vaut pas[17] et qu'enseigner implique toujours un ordre de valeurs. Un quatrième excès consiste à réduire la culture à l'encyclopédisme. On se rappellera la lettre de Gargantua à son fils Pantagruel, l'exhortant à tout apprendre et à tout savoir. Un seul homme

---

[15] Il ne s'agit pas d'une liste exhaustive. Pour une analyse moins intuitive et beaucoup plus systématique de la notion de culture, on consultera le chapitre 2.

[16] On se rappellera Pascal qui, traçant le portrait de l'individu idéal, écrit dans ses *Pensées* (1940, p. 59): «Il faut qu'on n'en puisse [*dire*], ni: il est mathématicien, ni prédicateur, ni éloquent, mais il est honnête homme; cette qualité universelle me plaît seule». L'honnête homme, à l'inverse de l'homme d'un seul savoir, maîtrise la totalité du connu.

[17] Mais je me range ici du côté de Scarpetta (1988, p. 15) qui redoute le purisme à cet égard. Quand on quitte le terrain des abstractions bien tranchées entre la culture au sens noble, majeur, et celle au sens de sous-culture, mineur, pour étudier les oeuvres elles-mêmes, les choses sont beaucoup plus complexes. Ainsi, si l'on traduit *entertainment* en italien, on obtient *divertimento*. Faut-il alors rejeter, demande Scarpetta, Mozart dans la sous-culture parce qu'il a écrit le *Divertimento* en mi bémol? ou encore Schönberg parce qu'il a écrit *Pierrot Lunaire* pour une chanteuse de cabaret?

pourrait-il de nos jours embrasser la totalité des connaissances? La réponse frappe d'évidence. Cinquièmement, on évitera de poursuivre le modèle de la spécialisation hâtive et de souscrire à l'émiettement du savoir qui caractérise souvent l'enseignement et l'apprentissage dès les premières années de la fréquentation scolaire. Enfin, et je conclus, on tentera de se soustraire à la divergence devenue béance entre la science et la culture, divergence qui départage le monde en deux d'une manière superficielle et inacceptable à nos yeux[18]: d'un côté le monde réel, le seul, objectif et vrai, révélant ses mystères à la science, puissante et royale, qui reflue dans la marge d'autres formes d'appréhension du réel, d'autres modes de connaissance et d'autres modèles de vérité; de l'autre, le monde de l'apparence et de l'art, de la subjectivité, de l'imagination et de la créativité, sans portée réelle et sans valeur de vérité.

Au cours de ces années, j'ai acquis la conviction intime que tous les partenaires de l'éducation sont interpellés par les défis considérables que pose la culture actuelle. Les quelques observations que je rapporte, glanées çi et là au fil de mon expérience, sont l'écho de transformations profondes qui nous obligent à revoir la mission éducative de l'école et ses finalités culturelles. Mais, plus fondamentalement encore, la culture actuelle interpelle l'enseignant. Médiateur de premier plan entre l'élève et la culture, c'est à lui que revient la responsabilité première de l'enseignement et de l'apprentissage, la responsabilité d'une gestion pédagogique où chacun puisse y touver les moyens de se comprendre et de comprendre le monde, les moyens d'assumer son temps et d'inventer sa vie.

3. Une expérience de recherche[19]

Chercher, *circare*, «aller autour», faire des pas, les cent pas obstinés pour réussir un petit pas en avant. Que de pas précèdent la question de cette thèse, bien des faux pas et des pas culs-de-sac. En contrepoint de ma vie normale d'enseignant, j'ai entrepris des études supérieures afin d'approfondir les interrogations qui me poursuivaient depuis longtemps. À nouveau j'usais les bancs d'école, je m'escrimais sur des textes difficiles après avoir fureté dans les bibliothèques de longs moments. Mais j'en appréciais les heures calmes et

[18] On fera valoir pour le moment que la science fait partie de la culture, qu'elle est une entreprise humaine progressivement constituée, historiquement conditionnée et inséparable d'une série de facteurs politiques, économiques et sociaux (Thuillier, 1983).

[19] D'abord dans le groupe de recherche ÉDIPEQ (Épistémologie des discours pédagogiques au Québec), placé sous la responsabilité de Pierre Angenot à l'Université du Québec à Trois-Rivières, puis dans le Groupe de Recherche Interuniversitaire sur les Savoirs et l'École (GRISÉ) à l'Université Laval à Québec. Maurice Tardif, Clermont Gauthier et Claude Lessard en sont les principaux chercheurs.

heureuses, les instants de silence où la vie s'égrène après le fracas de la journée scolaire. Quand, aujourd'hui, je refais le chemin de mon parcours intellectuel, quand je revois les idées vers lesquelles mon esprit se tournait, il me semble reconnaître trois sujets de réflexion, trois thématiques de recherche à la fois distinctes et convergentes: la notion de culture générale puis celle de formation fondamentale, le savoir et la professionnalisation des enseignants, la notion de pédagogue cultivé. Je précise à nouveau qu'il ne s'agit pas ici de développer ces thèmes *in extenso*, mais seulement de préciser les lignes générales afin de mieux comprendre la cohérence d'une démarche.

Et d'abord la notion de culture générale puis celle de formation fondamentale. On le sait tous, il y avait une culture générale, c'est-à-dire une «unité du savoir» et des règles de jugement communes, un héritage et un patrimoine universels, «un fonds commun dont la substance avait été puisée chez les Anciens». La culture générale, c'est encore un «système axiologique et rhétorique» où trouver une garantie de continuité et de cohérence, un ensemble de références où l'esprit accède à l'universel de la raison. Héritage de l'humanisme de la Renaissance qui l'a coulée dans les moules de la culture gréco-latine, l'homme cultivé, «supposé capable d'appréhender les connaissances essentielles», s'auréolait de son prestige et s'opposait à la sphère étroite d'un savoir unique où s'enferme le spécialiste[20]. De cette culture et de son idéal, on en connaît la fortune mais aussi le déclin[21]. On connaît aussi le sort que lui a réservé le Québec au cours des années soixante. En effet, à la suite du rapport Parent, les humanités prennent place dans un univers polyvalent de connaissances où les sciences et les techniques seront appelées à jouer un rôle de premier plan. Entre la culture générale et la formation spécialisée, un «rapport de complémentarité dans l'unité» est alors préconisé. Il est stérile en conséquence d'opposer la culture générale et la spécialisation. Entre l'une et l'autre, un rapport de complémentarité est nécessaire, car la spécialisation la plus poussée s'appuie toujours sur la culture générale qu'elle approfondit et nourrit en retour (Rapport Parent, 1964, tome 2, p. 11). Un humanisme moderne se dessine sur la base d'un nouvel équilibre entre des buts variés et des sources de connaissances diverses. Puisant à la fois dans la tradition des Anciens et dans les savoirs de la science moderne, une culture élargie se met en place, mieux adaptée aux exigences du monde moderne.

---

[20] Sur la culture générale, je reprends ici Domenach (1989), *Ce qu'il faut enseigner*, p. 19-24.

[21] Sur la culture humaniste et son déclin, on trouve dans l'ouvrage de J. Onimus déjà cité des passages éclairants, particulièrement les chapitre 2, p. 29-38, et 3, p. 39-61. On pourra lire aussi J.-M. Domenach (1989), *Ce qu'il faut enseigner*, surtout le chapitre 2, p. 19-51.

Au coeur des années soixante-dix, comme si la culture générale n'arrivait plus à contenir l'éclatement, une expression nouvelle voit le jour pour recentrer les esprits sur une pratique et une formation de type fondamental. Désormais, dans les discours et les textes officiels, la notion de formation fondamentale[22] se substitue à celle de culture générale. Le changement de terminologie n'est peut-être pas le fruit du hasard. En effet, l'appel au fondamental exige de se ressaisir des principes premiers de la formation, de renouer avec les exigences de la rigueur pour faire échec au laxisme, à la dispersion pédagogique et culturelle. Toutefois, dès lors qu'on l'examine plus à fond, la notion même de fondement s'élabore et se construit à travers une lecture plurielle, une diversité de perspectives et de cadres d'analyse[23]. L'émergence de la réflexion sur les fondements de l'éducation n'est-elle pas l'indice d'une dissolution des certitudes, comme le symptôme et le révélateur d'une situation de crise de l'enseignement et de la culture? Quand la culture est assurée de ses fondements, est-il besoin de se ressaisir de nos certitudes communes sur le pourquoi et le comment éduquer? La quête du fondamental ne témoigne-t-elle pas davantage d'une culture qui se cherche plutôt que d'une culture qui se sait, d'une incertitude qui loge au coeur de ce que nous croyons devoir transmettre? N'est-elle pas le fait d'une pensée en crise plutôt que le propre d'une pensée certaine d'elle-même?[24]

---

22 Pour une vue rapide de cette notion, on pourra consulter l'ouvrage de P.-É. Roy (1991), *Une révolution avortée. L'enseignement au Québec depuis 1960*, en particulier le chapitre 3, p. 3-39. Pour un approfondissement de la notion, l'ouvrage de L. Gadbois, *La formation fondamentale: la documentation québécoise*, est recommandé ainsi que les Actes du XI^e^ colloque interdisciplinaire de la Société de philosophie du Québec tenu à l'Université du Québec à Montréal en 1990, *La formation fondamentale. Tête bien faite ou tête bien pleine?* C. Gohier (dir.).

23 En effet, l'élaboration de la notion de formation fondamentale repose sur des conceptions différentes du fondamental. En schématisant à l'extrême, on pourrait les regrouper autour d'une conception fondamentaliste des fondements, d'une part, d'une conception constructiviste des fondements, d'autre part. Je suggère la lecture de deux textes qui sont représentatifs de ces tendances. Pour la première, on pourra lire le texte de L. Morin (1990). «Contribution de la philosophie à la notion de formation fondamentale. 2. La notion de fondement». Dans C. Gohier (dir.), *La formation fondamentale* (p. 341-364). Montréal: Logiques. Pour la seconde, je suggère la lecture du texte de P. Angenot (1990). «Former aux fondements et former à fonder». Dans C. Gohier (dir.), *La formation fondamentale* (p. 205-225). Montréal: Logiques.

24 La thèse de Maurice Tardif (1989). *Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités*. en particulier la section 3 de la première partie de la thèse qui articule les fondements de l'éducation au thème de la rationalité (p. 119-165), comporte de solides développements. L'auteur montre que l'émergence d'une réflexion sur les fondements en éducation est liée à une mise en cause radicale de ce que l'on tenait pour lors évident et certain, qu'elle émerge d'une crise des certitudes, d'une crise des savoirs établis, d'une perte de sens au sein même de ces savoirs. «La réflexion sur les fondements est le fait d'une pensée en crise» (p. 128). Le chapitre de B. Jolibert sur le XX^e^ siècle dans son ouvrage *Raison et éducation* (1987), p. 115-133, a aussi été une référence utile. Pour Jolibert, la crise de l'école s'articule sur la crise du savoir, amorcée depuis la fin du XIX^e^ siècle et caractérisée par une mise en question radicale de la science.

Le second pôle de mes intérêts de recherche gravite autour de la professionnalisation des enseignants et des savoirs à la base de leur profession. Au-delà de la mode, des souhaits et des clichés, la professionnalisation des enseignants indique bel et bien une orientation de fond, une tendance globale qui affecte en profondeur la profession enseignante et la formation des enseignants[25]. Elle soulève des préoccupations et des interrogations qui sont aujourd'hui abondamment discutées parmi les chercheurs en sciences de l'éducation[26]. Parmi celles-ci, on notera que le savoir occupe une place importante. Quelle est la nature du savoir des enseignants? Quels sont les savoirs à la base de la profession enseignante? Quels sont les savoirs que les enseignants produisent dans l'exercice même de leur métier? De quelles sources proviennent-ils? Quels sont les rapports des enseignants à ces savoirs? Quels sont les savoirs à la base de leur compétence et de leur identité professionnelles? Ce sont là quelques-unes des questions qui sont au coeur de la recherche actuelle sur le savoir et la professionnalisation des enseignants, et par rapport auxquelles je formulerai simplement deux commentaires, afin de préciser les préoccupations qui m'ont amené à la formulation de la problématique de cette thèse.

Ma première remarque concerne les modèles de professionnalité. S'inspirant des travaux de Schön (1983), Lessard (1991) distingue deux modèles de professionnalité sous-jacents à la pratique enseignante: un modèle technologique et un modèle organique. Le premier de ces modèles est bien connu et il a largement influencé les sciences de l'éducation et la formation des maîtres. Suivant le modèle technologique, la pratique professionnelle est vue comme une science appliquée, c'est-à-dire comme un processus de résolution de problèmes s'appuyant sur un corps de connaissances rigoureuses produites par une communauté de chercheurs. Héritage d'une approche positiviste de la profession, on le retrouve à la base des travaux du groupe Holmes[27] en éducation. Le second modèle, que

---

[25] Pour s'en convaincre, on lira un ouvrage récent de M. Tardif, C. Lessard et C. Gauthier (1998), *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: Presses universitaires de France.

[26] La documentation est abondante sur ces questions. Pour une vue rapide de la recherche actuelle au Québec, on consultera l'excellent petit ouvrage de M. Mellouki et M. Tardif (1995). *Recherche, débats et discours sur la formation des enseignants au Québec: un bilan sélectif des travaux universitaires publiés depuis 1980*, surtout les chapitres 3, p. 32-44, et 4, p. 45-60. On trouve aussi plusieurs textes qui abordent ces questions dans un collectif publié sous la direction de C. Gauthier, M. Mellouki, M. Tardif (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils*? Montréal: Logiques.

[27] Préoccupés par la piètre performance du système d'enseignement dans son ensemble et par la qualité douteuse du corps enseignant, les doyens des facultés d'éducation, et d'autres responsables de l'enseignement des plus grandes universités et collèges américains, se sont regroupés pour tenter de formuler et de mettre en place des mesures concrètes d'amélioration de l'enseignement et de la formation des maîtres. Jusqu'à ce jour, trois rapports ont été publiés: *Tomorrow's Teachers* (1986), *Tomorrow's Schools* (1990), *Tomorrow's Schools of Education* (1995).

Lessard appelle organique, propose une orientation qui met davantage l'accent sur des approches collaboratives et participatives des enseignants aux décisions de l'organisation, sur leurs capacités réflexives et leur autonomie dans la réalisation du programme et de l'évaluation. Il privilégie donc une vision empreinte de collégialité, de dialogue et d'ouverture[28] qui laisse place à l'initiative et à la créativité, à la responsabilité individuelle et collective, à l'innovation, à l'expérimentation et à l'erreur. Dans le second modèle, l'enseignant réalise dans l'action une synthèse des savoirs disponibles sur la base de jugements contextualisés, c'est-à-dire dans le contexte réel d'une classe ordinaire. À la suite des travaux de Schön (1983), l'enseignant est vu comme un professionnel qui délibère, juge et décide en situation d'action sur la base de savoirs qui le soutiennent[29]. Enseigner est donc une activité complexe qui nécessite davantage que la simple maîtrise de techniques ou la possession de savoirs, aussi scientifiques soient-ils. Enseigner est aussi, et peut-être surtout, une activité sociale, morale, culturelle et politique qui exige du jugement et de la sensibilité. Mais le jugement et la sensibilité s'apprennent-ils? Et si non, comment pouvons-nous les développer? Quel est le rôle de la culture dans la formation du jugement et de la sensibilité? Quel pourrait être l'apport de la tradition humaniste à ces questions, où des notions telles que le goût, le jugement et le tact se sont élaborées? Quelle contribution ou éclairage pouvons-nous en tirer pour un modèle de professionnalité qui met l'accent sur les jugements contextualisés?[30]

---

[28] Le modèle organique de C. Lessard est assez proche des travaux d'Andy Hargreaves. Sur un plan théorique, cet auteur ancre ses travaux dans ce qu'il appelle les théories de la postmodernité. Selon Hargreaves, pour faire face aux exigences multiples de notre monde complexe, les transformations profondes des dernières décennies nous obligent à repenser l'école et l'éducation, à revoir nos modes de gestion et d'organisation scolaires en faveur d'un assouplissement, d'une décentralisation et d'une responsabilisation vers l'acteur. Hargreaves a présenté ses positions dans un ouvrage récent publié en 1994. Il y est précisément question de la transformation du travail de l'enseignant et de sa culture qu'impose le passage de la modernité à la postmodernité, *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell, New York: Teachers' College Press and Toronto: OISE Press. Dans la même veine, voir également le texte d'une communication qu'il a prononcée à la rencontre annuelle de l'Association américaine de la recherche en éducation en avril 1994. «Development and Desire: A Postmodern Perspective», p. 1-49.

[29] Sur ce nouveau type de fondation en pédagogie, voir en particulier un texte de Clermont Gauthier (1993b), «La raison du pédagogue», dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif, (dir.), p. 187-206. Montréal: Logiques.

[30] Pour Landon E. Beyer (1989), Schön a le mérite d'avoir nettement distingué la rationalité technique de la rationalité pratique. Mais, selon Beyer, il n'arrive pas à identifier la compétence fondamentale qui les spécifie. Pour Beyer c'est la *phronèsis* qui caractérise la rationalité pratique. Elle est une compétence dialogique particulièrement requise dans les relations sociales et interpersonnelles, dans toute situation qui comporte des dimensions éthiques et politiques. Pour Beyer, l'enseignement exige une solide culture et il n'hésite pas à envisager la formation à l'enseignement comme un champ d'études libérales. Pour cette question, je me rapporte à son ouvrage *Preparing Teachers as Professionals. The Role of Education Studies and Other Liberal Disciplines*. New York: Teachers College, Columbia University.

La deuxième remarque concerne le savoir des enseignants, en particulier le savoir culturel. Deux brèves observations suffiront. Pour ne mentionner que le cas du Québec, si le savoir des enseignants est un vecteur de la recherche parmi les plus fouillés actuellement, peu de travaux, à ma connaissance, ont été consacrés au savoir culturel des enseignants. Suivant une étude récente de Tardif, Lessard et Lahaye (1991), le savoir des enseignants est un savoir pluriel formé de sources diverses. Selon ces auteurs, le savoir curriculaire (programmes, objectifs, contenus), le savoir disciplinaire (lié aux disciplines universitaires), le savoir professionnel (sciences de l'éducation, théories, système scolaire) et le savoir d'expérience (lié à la pratique enseignante) constituent les piliers du savoir des enseignants — il s'agit bien sûr d'une division provisoire. Chez Mellouki (1989), on remarque que la notion du savoir des enseignants est limitée aux seuls savoirs transmis par les institutions universitaires. Quant à Gauthier (1993b), qui reprend la typologie de Tardif, Lessard et Lahaye, il prend soin d'y ajouter le savoir culturel des enseignants, tout en précisant, dans une brève remarque, qu'il s'agit d'une «zone de savoir» difficile à circonscrire. Tout en reconnaissant la pertinence des recherches sur les savoirs curriculaire, professionnel, disciplinaire et d'expérience, tout en reconnaissant leur utilité et leur contribution indéniable à la professionnalisation de l'enseignement, je crois également nécessaire de conduire des recherches sur le savoir culturel des enseignants, notamment sur le fonctionnement réel des références culturelles dans l'enseignement. Me viennent à l'esprit quelques questions qui peuvent aiguillonner la recherche. Quelle est la nature de ce savoir? Quel est le rapport des enseignants à la culture et quelle est l'importance relative de la culture scolaire, de la culture de l'école et de la culture professionnelle dans ce rapport à la culture? Comment fonctionnent leurs références culturelles dans l'action pédagogique? Quel rapport le savoir culturel entretient-il avec les autres composantes du savoir enseignant? Quelles assises apporte-t-il à la pratique enseignante et à l'identité professionnelle du maître?

Ces quelques questions m'en suggèrent d'autres qui ne font pas non plus l'objet d'une réflexion approfondie dans le cadre de la recherche actuelle sur le savoir des enseignants. Elles me donnent ici l'occasion d'introduire ma deuxième observation qui se veut plus philosophique. Ces questions sont relatives à la culture des enseignants dans un contexte d'effondrement général des axes d'orientation traditionnels et de dissolution des structures d'identification et de signification habituelles. Très peu de travaux s'efforcent de réfléchir sur le rôle[31] de l'enseignant, comme médiateur de culture, à partir de ce contexte de

---

[31] Il existe sur ce sujet un très bel article de F. Dumont publié dans *L'action pédagogique*, n° 17, p. 50-61, «Le rôle du maître: aujourd'hui et demain». Il y invite les maîtres à devenir des intégrateurs de culture, des héritiers et des critiques.

transformations rapides et de mutations accélérées, au sens de la pratique pédagogique du maître entendue comme pratique culturelle située et enracinée. Dans un contexte de crise de la culture, de rupture avec la tradition comme héritage du passé, quel sens voulons-nous donner à notre volonté commune de former des pédagogues cultivés?[32] Qu'en est-il de nos jours de cette notion de pédagogue cultivé et du sens de sa pratique par rapport à des phénomènes comme la culture de masse (Simard et Martineau, 1998), la prolifération et la parcellisation des connaissances (Morin, 1986), la diversification et la multiplication des lieux du savoir, par rapport enfin aux procédés informatiques de circulation, de stockage et de diffusion des informations (Dandurand et Ollivier, 1991). Et dans le cadre de la professionnalisation des enseignants, quelle est la place et l'importance de la culture générale et son rapport au jugement et à la dimension éthique de l'activité professionnelle? Sur un plan spéculatif et théorique, mais également sur le sol quotidien de la pratique, j'ai la conviction que ces questions sont d'une toute première importance et qu'elles attendent des analyses nouvelles, originales et fécondes.

Les considérations qui précèdent introduisent ma troisième et dernière préoccupation de recherche. Une notion lui est centrale: celle de pédagogue cultivé. On me permettra de rappeler les grandes lignes des travaux que j'ai menés au sein du groupe de recherche sur l'épistémologie des discours pédagogiques au Québec[33]. Dans le cadre de cette recherche, j'ai examiné la notion de pédagogue cultivé dans un contexte de crise de la culture, de crise des valeurs et de la raison, de rupture avec la tradition comme héritage du passé. Dans un premier temps, j'ai tenté de dégager un certain nombre de repères quant à la notion de pédagogue cultivé en essayant d'esquiver une double rupture que j'estimais alors, et que j'estime toujours, irrecevable: celle d'«un passé sans présent» et d'«un présent sans passé»[34]. La seconde partie de ces recherches proposait d'envisager la notion de pédagogue

---

[32] Sur cette notion, je pense à un texte de P. Angenot (1993). «Un défi pour la formation fondamentale des enseignants: le pédagogue cultivé», dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif, (dir.), *Le savoir des enseignants: unité et diversité* (p. 49-70) Montréal: Logiques. Je pense aussi à l'ouvrage de C. Gauthier (1993a), *Tranches de savoir*, particulièrement le chapitre 4, «L'insoutenable légèreté de la pédagogie», p. 113-128, et à un chapitre de L. Morin et L. Brunet dans leur ouvrage *Philosophie de l'éducation* (1992), chapitre 5, p. 253-295.

[33] J'ai publié une monographie à l'Université du Québec à Trois-Rivières sous le titre: *Considérations sur le pédagogue cultivé* (1995).

[34] Cette double impasse m'est suggérée par la préface de l'ouvrage de G. Scarpetta (1985), *L'impureté*. Sur le plan esthétique, Scarpetta met en scène deux personnages qui lui servent à bâtir une sorte d'«allégorie de la culture de notre temps: celle d'un passé sans avenir, et d'un avenir sans passé» (p. 8). Le premier est un chef d'orchestre contemporain d'origine viennoise. Porteur et dépositaire d'une grande tradition musicale qui s'étend de Monteverdi à Schönberg, il se refuse obstinément à considérer la musique actuelle, considérant que la vraie musique s'est arrêtée avec le trio à cordes que Schönberg écrivit en 1946. L'autre est une artiste américaine qui a suivi avec passion la frénésie des avant-gardes depuis une quinzaine d'années et qui, au regard du mythe d'un

cultivé comme «maître de métamorphose»[35]. Cette proposition appelait un traitement particulier. *Métaboles pour orchestre* (1965), du compositeur français Henri Dutilleux, devait m'en fournir la clef. À la manière de Dutilleux, je fis subir à cette notion des métamorphoses successives, comparables aux transformations ténues du thème de son oeuvre. L'emprunt de ce procédé de composition est plus que simplement esthétique; il me permettait vraiment d'allier le fond à la manière, d'exprimer l'idée dans la forme même. Qu'est-ce alors qu'un pédagogue cultivé comme «maître de métamorphose»? Un maître qui cultive le paradoxe autant que l'art de «l'inservitude volontaire» (Foucault, 1978), un maître de *mètis* et du *kairos* (Detienne et Vernant, 1974; Guillamaud, 1988; Angenot, 1993; Gauthier, 1993a), enfin, un métis (Serres, 1991). Mais encore demande l'inapaisable esprit? Un maître singulièrement pluriel jouant l'oeuvre inachevée, inachevable et sans fin de l'éducation dans un «théâtre des métamorphoses» (Simard, 1995, p. 112). Mais cette réflexion sur le pédagogue cultivé laissait délibérément dans l'ombre des pistes de recherche qu'elle suggérait par ailleurs: celle du pédagogue cultivé comme maître de discours et maître d'habiter. En un certain sens, et de manière indirecte, cette thèse reprend des propositions qui sont restées alors faiblement esquissées. Nous proposerons qu'une pédagogie de la culture est une pédagogie de l'habiter et qu'elle est inséparable d'une réflexion sur ses rapports au langage.

Je l'admets sans peine, le laconisme n'est pas la qualité première de mon style. Mais j'estimais essentiel, pour le lecteur et pour moi-même, de revoir le chemin parcouru, de marquer les moments et les thèmes qui en constituent les étapes. Mais il est aussi nécessaire de ramasser le propos afin de lui donner une impulsion nouvelle. Que retenir alors et vers quoi tout cela fait-il signe? Pour le dire simplement: vers une réflexion nouvelle sur la pédagogie, sur la notion de pédagogue cultivé et le sens de sa pratique éducative et, plus largement, vers une reconsidération en profondeur des rapports entre l'école et la culture.

C'est une évidence pour tous que nous vivons un moment de l'histoire particulièrement rapide et tourmenté. De nouvelles dynamiques économiques, sociales et culturelles nous donnent à penser que la civilisation occidentale est entrée dans une phase inédite de son évolution, comme si un seuil avait été franchi et que des acquis culturels,

---

progrès continu en art, éprouve un certain essoufflement, le manque d'une tradition solide sur laquelle s'appuyer.

[35] Dans un article portant sur la formation fondamentale des enseignants et la notion de pédagogue cultivé, P. Angenot (1993) nous invitait à engager l'identité professionnelle du pédagogue cultivé comme «maître de métamorphose, maître de discours et maître d'habiter» (p. 51). Notre recherche explicitait une partie de cette proposition.

philosophiques et artistiques, autrefois tenus pour vrais et immuables, avaient perdu de leur pertinence et de leur force de persuasion[36]. Personne ne contestera que le XX^{e} siècle est remarquable au chapitre du progrès des connaissances et des réalisations technoscientifiques — le siècle de l'automobile, de l'ordinateur, de l'exploration spaciale, des biotechnologies —, mais c'est aussi Auschwitz et le Goulag, c'est-à-dire des fabrications humaines où «la raison a été massacrée», où l'«on a massacré au nom de la raison», des lieux de mort où ont été massacrés ceux et celles qui étaient le plus identifiés à l'esprit des Lumières, «à l'universalisme de la raison», où l'on a massacré au nom d'une loi de l'histoire (Touraine, 1989). Depuis ces événements tragiques et ces déchirures irréparrables, des revendications nouvelles, des critiques et des prises de conscience ont tourné le dos au projet même de la modernité.

Tout est continuellement remis en cause et nul ne peut prévoir avec exactitude la configuration d'un avenir même prochain. Le changement est la règle; la permanence, l'exception. L'accélération du progrès dans les sciences et les techniques — les biotechnologies, l'aérospatiale, la télématique — dessine des lendemains plus incertains encore que ce que l'humanité a pu connaître dans un passé même récent. Cette accélération se présente comme une tête de Janus: sa puissance fascine en même temps qu'elle fait craindre le pire. Commandées par ces progrès, l'activité économique se mondialise, les frontières se redéfinissent, les cultures se croisent et s'affrontent, et sous l'effet de cette tendance, le marché du travail et la formation de la main d'oeuvre se transforment profondément. L'art n'est pas en reste. Après l'essoufflement de la novation moderniste, de la croyance en un progrès continu en art, le postmodernisme multiplie les langages, les codes et les manières, ouvrant un espace d'expression libre accessible à tous (Lipovetsky, 1982). Les bouleversements sont tout aussi aisément repérables dans les mentalités et les moeurs; les modes d'agir et de penser d'autrefois ont perdu de leur force consensuelle sous l'effet d'une logique où chacun s'invente au gré de ses expérimentations. L'école aussi se transforme, multipliant les réformes où s'affrontent des groupes d'intérêts divergents. Ayant perdu ses points d'ancrage traditionnels, et soumise à des demandes sociales, économiques et politiques variées, l'école est au coeur des enjeux où s'engouffrent la complexité et les tensions de notre monde. Mais le monde fini n'existe plus; l'homme a perdu les références qu'il croyait jadis éternelles. La voix du poète Aragon résonne en ces termes: «Nous sommes les gens de ce siècle incertain où rien ne tient ni les toitures. Et quand sur la hauteur nous croyons voir se lever le matin, c'est un phare au loin de voiture».

---

[36] Pour s'en convaincre, je suggère en particulier Domenach (1989, p. 22-26).

L'hétérogénéité de la culture des jeunes — et de la culture dans son ensemble —, son aspect kaléidoscopique, reflet de leur appropriation diversifiée de la culture — multiplication des lieux du savoir et diversité des moyens de communication de masse — et de l'éclatement des disciplines, leur rapport utilitaire aux savoirs et à l'école, le poids considérable de la culture de masse dans leurs représentations et leurs comportements, n'est-ce pas là la face apparente d'un virage historique et culturel autrement plus profond. La crise de l'école qu'on répète à l'envi, le pluralisme des options qui s'offrent à la réflexion, la diversité des orientations théoriques dans l'examen de questions relatives à l'éducation, enfin le regard pluriel que la pédagogie porte sur elle-même, tout cela ne procède-t-il pas d'une transformation profonde de la culture et de la société prise dans son ensemble, d'une logique nouvelle multipliant les regards, les lectures et les interprétations?

Lipovetsky (1983)[37] n'hésite pas à parler d'un ébranlement général de la société qui trouve son «intelligibilité à la lumière d'une logique nouvelle». Ce qu'il appelle le «procès de personnalisation» inaugure un nouvel âge des sociétés démocratiques avancées, en rupture avec les sociétés modernes «démocratiques-disciplinaires, universalistes-rigoristes, idéologiques-coercitives». L'auteur précise que c'est l'annexion de plus en plus marquée des sphères de l'activité humaine au «procès de personnalisation» et le recul concomitant du procès disciplinaire qui l'a conduit à parler de société postmoderne. Cette mutation historique et culturelle, dorénavant désignée par le terme de postmodernité, est au coeur de ce projet de recherche. Je me propose de réfléchir non pas sur elle mais à partir d'elle, et donc à partir d'un point de vue qu'une bonne part de la réflexion récente sur l'éducation et la culture a laissé pour ainsi dire dans l'ombre ou en oubli. Comme ce fut le cas pour mes recherches sur les notions de culture générale, de formation fondamentale et de pédagogue cultivé, il existe plusieurs interprétations possibles. Mais dans une perspective herméneutique, bien loin de représenter une faiblesse, cette diversité constitue plutôt notre horizon et notre chance. Pour le dire en termes très généraux, nous nous proposons de repenser les rapports entre l'éducation et la culture, plus spécifiquement, de questionner et d'examiner les fondements de la pédagogie, la notion de pédagogue cultivé et le sens de sa pratique pédagogique comme pratique culturelle, à partir d'une articulation entre la postmodernité, l'herméneutique et la culture.

---

[37] Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris: Gallimard. Je me réfère ici aux pages 7-18. Négativement, «le procès de personnalisation» représente une fracture de la socialisation disciplinaire qui caractérise les sociétés modernes; «positivement, il correspond à l'agencement d'une société flexible fondée sur l'information et la stimulation des besoins, le sexe et la prise en compte des "facteurs humains", le culte du naturel, de la cordialité et de l'humour» (p. 9).

4. Intérêt et contexte de la thèse

Depuis plusieurs années, nous nous interrogeons collectivement sur la formation que l'école doit dispenser au sein d'une société largement dominée par le changement et le pluralisme. Généralement, le tableau que l'on dresse de la situation est plutôt sombre; les cris d'alarme sont légion et les solutions en appellent souvent à un sérieux coup de barre. Plusieurs raisons militent en faveur d'une réflexion sur cette question de la culture et le sens de la pratique culturelle du maître comme pédagogue cultivé. Examinons d'abord les raisons qui ressortissent d'arguments philosophiques fondamentaux. La première a trait à la nature même du projet éducatif. La culture, en tant qu'elle permet de comprendre le monde et de s'y comprendre dans le monde, est la source, la substance et la finalité ultime de l'éducation. La question de la culture nous semble d'autant plus incontournable que, de nos jours, dans un monde pluraliste et sécularisé, l'unanimité n'existe plus autour d'un ensemble de connaissances, de normes et de conduites[38]. Ce qui pose inévitablement les problèmes du sens de sa pratique éducative et du choix des contenus culturels, et au regard desquels chaque enseignant doit définir ce qu'il entend former dans l'homme et dire précisément en quoi les médiations culturelles sur lesquelles il travaille sont de nature à favoriser une meilleure compréhension du monde et une connaissance de soi ouverte sur les autres[39]. Si la liberté et l'autonomie sont au nombre de ses principes constitutifs, aucune éducation ne peut faire l'épargne de l'impératif de culture, fût-elle problématique dans sa pertinence et sa consistance. Nous serions conduits à des conséquences dérisoires et dévastatrices si nous prétendions éduquer l'élève en le libérant de tout assujettissement à un ordre humain de valeurs, de significations, de symboles et de savoirs, bref, à la culture (Forquin, 1989, p. 20). Pour relever avec lucidité les défis considérables que pose la culture actuelle, ni l'école en général, ni le maître en particulier ne peuvent éluder la question de la culture, en esquiver l'importance ou se rabattre sur le seul programme officiel tenant lieu de substitut à une réflexion plus articulée. Si une telle réflexion s'impose sur les raisons pour lesquelles nous éduquons et les raisons sur lesquelles nous nous appuyons pour éduquer, si une réflexion s'impose sur la question de la culture et le sens de la pratique du maître, c'est que nous croyons que la culture actuelle pose à la pédagogie des défis inédits, des défis d'une ampleur

---

[38] «Il n'existe plus un stock culturel unanime, un ensemble délimité de connaissances et de modèles de conduites dont le maître serait le titulaire assuré et le transmetteur confiant dont il puisse se sentir responsable envers la société qui l'entoure et qu'il représente par profession» (Dumont, 1971, p. 53).

[39] Pour Meirieu (1995), la culture demeure l'épreuve ultime de la pédagogie. Nour reprenons brièvement son propos, en particulier les 162-164.

considérable qui ne trouvent pas de solution dans les seuls moyens techniques, didactiques ou matériels, fussent-ils indispensables pour enseigner, mais plus profondément dans la culture elle-même, dans une réflexion qui tente d'en comprendre les transformations et de discerner des directions possibles. Je complète ce premier point en précisant que mon effort est solidaire des propos de Leroux (1989). Après l'effritement de l'humanisme comme modèle de culture, après la désintégration du modèle de l'éducation libérale, il nous invite à reprendre la tâche d'une pensée de l'éducation comme une responsabilité, en assumant pleinement «l'absence d'une vision nette» et le «vide spirituel» qui est le nôtre. Leroux s'exprime en ces termes:

> «Cette désintégration est renforcée par des facteurs économiques aléatoires, qui ne rencontrent dans leur conjonction arbitraire aucune résistance, aucun modèle de rechange. Ce n'est pas le recours artificiel aux apparences du passé qui peut modifier ce mouvement, ce n'est pas non plus la dénonciation moralisante de l'effondrement spirituel de l'Occident et tout le prêchi-prêcha élitiste qui se répand au Québec qui peuvent nous indiquer une voie d'issue: notre responsabilité n'est pas d'abord de se demander quel curriculum pourrait nous satisfaire, ou encore quels livres devraient être lus, mais bien quelle responsabilité nous voulons assumer dans l'excercice de cette pensée, et quel cadre réintégrateur nous croyons possible de donner à notre culture technique» (p. 226).

À l'instar de Leroux, je pense que cette responsabilité commence par le refus d'abandonner l'éducation à la seule logique de la consommation généralisée et par le refus de céder à la nostalgie de ce qui a été perdu.

Dans un deuxième temps, il n'est pas inutile de rappeler toute une série d'éléments conjoncturels. Il est aisé de constater que la profession enseignante suscite une abondante littérature depuis une dizaine d'années. Les colloques, les conférences, les articles de revues spécialisées et non-spécialisées, les études, les livres et les essais y engouffrent une bonne part de leurs énergies. On l'analyse, l'examine, l'évalue, bref on la suppute sous tous les angles. Récemment, le Conseil supérieur de l'éducation en a fait le thème de son rapport annuel de 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. Selon les membres du conseil, le temps est propice à un renouvellement du contrat social entre le corps enseignant et la société. Pour le bénéfice de notre travail, reprenons brièvement la lecture clairvoyante et fort à propos que le Conseil fait de la situation.

Cette réflexion est d'abord exigée par le courant de fond de la recherche de la qualité qui traverse les divers registres de l'activité économique, politique et sociale. L'éducation n'échappe pas à ce mouvement d'ensemble et ce, au moment même où le taux d'abandon scolaire atteint un seuil critique et intolérable. Ensuite, la conjoncture sociale présente des

indices marqués d'un changement profond: vieillissement de la profession, entrée massive de jeunes enseignants, accentuation de l'impératif de la scolarisation dans une économie mondiale hautement compétitive et technologique, modification marquée du rôle de l'État. Enfin, le contexte scolaire fait face à de nouveaux défis. «Les attentes sociales à l'égard du système d'éducation se sont multipliées et diversifiées au moment même où, paradoxalement, l'éducation n'apparaissait plus comme une priorité collective aussi grande que par le passé» (1991, p.16). Bref, élévation des attentes et des pressions, démocratisation et diversification dans un contexte de diminution des ressources consenties par la société. Mais il y a plus.

Le contexte socio-économique et le discours idéologique dominant exercent une forte pression sur le système éducatif dans son ensemble, sur l'école et sur la profession enseignante. Dans le contexte hautement compétitif de mondialisation des marchés et de libéralisation des échanges, l'école doit assurer les apprentissages de base, donner une formation pertinente qui puisse adéquatement répondre aux besoins du marché et de l'entreprise. Comme le rappelle Lessard (1991), le discours actuel sur l'éducation présente la soumission du système éducatif aux exigences de l'évolution technologique et de la compétition économique internationale comme une nécessité inéluctable. L'éducation est traversée par les impératifs d'une politique économique et sociale néo-conservatrice ou néo-libérale. Ce discours idéologique met de l'avant une forme de rationalité nettement instrumentale et un modèle technologique de professionnalisation de l'enseignement (Lessard, 1991, p. 20-21). Dans ce contexte, les questions relatives aux finalités culturelles de l'école et au sens de la pratique éducative du pédagogue cultivé paraissent sans importance, pour ne pas dire bavardages inutiles pour philosophes désoeuvrés. Or, nous croyons que ces questions sont essentielles, qu'elles appellent une réflexion expresse, et qu'elles le sont d'autant plus que l'on semble tout faire pour s'en dispenser.

Enfin, plus de trente ans après les travaux de la commission Parent, le Québec est à nouveau le théâtre de changements profonds dans le domaine de l'enseignement. En effet, le système d'éducation en général et la qualité de la formation des jeunes en particulier sont au coeur de nos débats sociaux. Le corps enseignant est entré dans une phase de renouvellement massif à tous les paliers du système scolaire et les facultés des sciences de l'éducation ont récemment procédé à la refonte de leurs programmes de formation initiale. En outre, avec la tenue des États généraux sur l'éducation, nous avons traversé une période importante de réflexion collective sur l'éducation. Dans son *Exposé de la situation* (1996), les membres de la Commission se font les porte-parole d'une volonté collective qui reconnaît et réaffirme l'importance d'une solide culture générale dans la formation de l'élève. En écho à ces propos,

de nombreux textes émanant des instances universitaires, du Conseil supérieur de l'éducation et du ministère de l'Éducation, reconnaissent la nécessité d'une solide culture générale, tant en ce qui concerne la formation des jeunes à tous les paliers du système d'enseignement qu'en ce qui regarde plus spécifiquement la formation des maîtres. Dans la continuité du chemin ouvert par les États généraux, le Groupe de travail sur la réforme du curriculum a déposé son rapport final en juin 1997[40]. Conformément à son mandat, le Groupe formule des recommandations concernant les changements qui doivent être apportés au curriculum d'études du primaire et du secondaire pour rencontrer les exigences du XXIe siècle. Parmi l'ensemble des recommandations, l'une d'entre elles retient davantage notre attention. Comme l'ont fait avant lui le Conseil supérieur de l'éducation[41] et le rapport *Exposé de la situation* des États généraux, le Groupe de travail est d'avis qu'il faut rehausser le niveau culturel des programmes. Pour y parvenir, il ne faut pas seulement accroître la place faite aux arts, à la littérature et à l'histoire dans le curriculum d'études; dans les termes mêmes du Rapport, «c'est la perspective générale du curriculum d'études qu'il faut infléchir pour lui permettre de prendre en considération, plus fermement, la perspective culturelle» (p. 24). Pour que cette perspective soit effectivement présente, trois types d'actions doivent être envisagés: 1- «il faut affirmer plus nettement la perspective culturelle ayant présidé aux choix des matières qui doivent constituer le curriculum d'études»; 2- «il faut rééquilibrer certains contenus de programmes afin de permettre une connaissance plus complète des productions culturelles»; 3- «il faut s'assurer de la présence de l'approche culturelle dans chacune des matières enseignées». Poursuivant dans le même sens, l'énoncé de politique éducative (1997), que vient de soumettre la ministre de l'Éducation[42], entérine entièrement les propositions mises de l'avant par le Groupe de travail sur la réforme du curriculum. Dans le cadre de cette thèse, je souscris à cette proposition du rapport Inchauspé de réinscrire le curriculum d'études dans une perspective culturelle. Je tenterai cependant de l'expliciter dans une perspective herméneutique.

---

[40] Rapport aussi connu sous le nom de Rapport Inchauspé, du nom de son président.

[41] Je pense en particulier au rapport *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire* (1994), qui ne manque pas de signaler les lacunes du curriculum actuel en matière de culture. L'*Exposé de la situation* des États généraux fait la même analyse. Plus récemment, le Conseil supérieur de l'éducation et l'INRS-Culture et Société ont organisé le colloque «Éducation-Culture: d'autres liens à tisser?» Les textes des intervenants ont été rassemblés dans un petit ouvrage qui vient de paraître. Audet, C. et D. Saint-Pierre (dir.) (1997). *École et culture. Des liens à tisser*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

[42] Cet énoncé de politique éducative porte le titre *L'école, tout un programme*. Québec: Gouvernement du Québec.

Ce court rappel donne à penser que les conditions sont réunies pour réfléchir en profondeur sur la profession enseignante sous l'angle que nous privilégions: l'acte d'enseigner entendu comme pratique culturelle située et enracinée. Nous devons y réfléchir en ayant clairement à l'esprit que la conjoncture actuelle est difficile. Les déficits gouvernementaux affectent durement le monde de l'éducation, la mondialisation des marchés et la compétitivité internationale font pression en faveur d'une école beaucoup plus utilitariste et arrimée sur le marché du travail. Si ces objectifs sont légitimes, nous croyons par ailleurs avoir suffisamment montré que les questions relatives aux finalités culturelles de l'école et au sens de la pratique éducative du pédagogue cultivé sont loin d'être négligeables; elles sont mêmes d'une importance capitale pour l'école d'aujourd'hui et de demain.

5. Limites de la thèse

La présente étude appartient au champ des fondements de l'éducation (histoire, sociologie, philosophie de l'éducation). Elle est de nature théorique et spéculative. Elle n'est donc pas une thèse pratique au sens où elle pourrait dégager, indiquer ou prescrire des actions concrètes pour l'éducation, des propositions précises et détaillées sur les contenus culturels du curriculum d'études. Elle cherche plutôt à montrer la pertinence et la fécondité d'une certaine approche pour faire face aux défis que pose à la pédagogie la culture actuelle. Elle cherche aussi à montrer que la culture n'est pas qu'une fioriture de l'activité éducative, mais son élément essentiel, sa source et sa finalité. On ne cherchera pas non plus à dégager des recommandations concrètes quant à la formation initiale et continue des enseignants. Il ne s'agit pas non plus d'une recherche empirique sur la culture, à la manière d'une analyse des caractéristiques culturelles des étudiants qui se destinent à l'enseignement, ou encore d'une étude sur le poids considérable que leur éducation scolaire exerce sur leur rapport à la culture. Par rapport à ces questions, au demeurant fort pertinentes, notre travail se situe plus en amont, à un niveau plus philosophique et fondamental. Si l'éducation suppose toujours la transmission et la communication d'une culture, si elle suppose toujours l'éducation d'un individu par un autre individu censé cultivé, si la pratique éducative de l'enseignant est une pratique culturelle, quel est le sens de cette pratique de nos jours? Je crois fermement que cette question est rendue nécessaire en raison de l'effritement de l'humanisme comme modèle de culture et d'éducation, en raison aussi des bouleversements qui caractérisent notre époque. Mieux comprendre ces bouleversements, et mieux comprendre le sens de notre rupture avec l'humanisme, me paraissent des voies nécessaires pour assumer la responsabilité d'une pensée de l'éducation originale et féconde.

Ainsi, constamment nous aurons affaire à des idées et à des significations, à des interprétations diverses qu'il s'agira toujours, conformément à notre approche herméneutique, d'interpréter à notre tour au meilleur de notre connaissance. On cherchera donc en vain une définition unitaire de la culture, de la modernité ou de la postmodernité. À chaque fois il s'agira de faire des choix et de les confronter à d'autres analyses. Notre démarche est donc théorique, spéculative et philosophique; elle se veut cohérente, ouverte et dynamique et elle est animée par l'ambition de traiter à fond une question. Même si la présente thèse se veut surtout une contribution théorique à la question des rapports entre l'éducation et la culture, elle n'exclut pas d'emblée des incidences pratiques sur la formation des maîtres par exemple. En effet, si une préoccupation pour la culture devrait selon nous imprégner le programme de formation des maîtres, des cours visant à permettre une meilleure compréhension des grandes problématiques de la culture actuelle et un meilleur ancrage de sa pratique éducative pourraient avantageusement figurer au programme de formation des maîtres. On le répétera souvent: la pédagogie n'est pas qu'une affaire de techniques; elle est aussi, et peut-être surtout, un projet de culture.

Toute thèse comporte aussi ses limites théoriques. D'autres angles pourraient être envisagés, d'autres approches, d'autres regards. Il s'agit toujours de choisir et d'être en mesure de juger de la fécondité de ses choix. Plus souvent qu'autrement, nous nous situons sur le terrain de la philosophie. Par nos références, nos habitudes de pensée et les questions que nous posons, le lecteur comprendra que des affinités électives nous unissent à la philosophie. Mais l'auteur de cette thèse n'est pas un philosophe, elle n'est donc pas une thèse philosophique. Elle est plutôt la thèse d'un enseignant et d'un musicien éducateur qui, pour aborder et approfondir des questions se situant sur le terrain même de sa pratique, puise à la philosophie l'essentiel de ses références théoriques. Mais notre approche, il faut le préciser, n'est pas exclusivement philosophique; elle puise aussi à l'histoire, à la sociologie, à la pédagogie, à la musique et la littérature. Des éléments retenus, nous suggérons un montage qui se rapproche d'une intrigue. C'est dire que d'autres intrigues sont possibles, ce qui ne veut pas dire qu'elles sont toutes également fécondes. J'ajoute enfin qu'elle fut écrite en pensant surtout aux enseignants des niveaux primaire et secondaire, mais à vrai dire, tous les paliers de notre système d'enseignement sont concernés par ces questions, tout enseignant à quelque niveau qu'il enseigne ou à quelque discipline qu'il appartienne. Cela étant dit, je crois nécessaire maintenant d'aller plus loin et de préciser mes choix et mes orientations théoriques. Je marquerai donc d'abord mes distances par rapport à la psychologie cognitive.

Les sciences cognitives sont récentes. Elles naissent en même temps que les recherches sur les ordinateurs, l'intelligence artificielle, la cybernétique, la neurologie, la linguistique, la nouvelle philosophie de l'esprit, toutes disciplines qui s'intéressent aux différents processus de traitement de l'information, comme la manipulation, la sélection, l'organisation, le classement, la rétention, la réutilisation de l'nformation, processus se produisant aussi bien dans un cerveau humain que dans un système expert ou un ordinateur (Tardif, 1996, p. 228). Les sciences cognitives constituent l'un des champs de recherche les plus féconds de nos jours. Ce développement s'explique en partie par le fait qu'elles tentent d'apporter une base empirique aux problèmes traditionnels de la connaissance et de l'esprit, problèmes autrefois traités par la philosophie spéculative. Il s'explique aussi par la mise au point d'une technologie efficace, l'intelligence artificielle (IA), c'est-à-dire la production d'artefacts techniques capables d'engendrer, de contrôler et de manipuler des connaissances, opérations traditionnellement réservées à l'esprit humain (Tardif, 1996, p. 228). L'intelligence artificielle lui sert d'ailleurs de cadre de référence pour comprendre le fonctionnement de l'intelligence humaine. Pour le cognitivisme, l'homme est un ordinateur compliqué; l'esprit humain est assimilable à un ordinateur. En ce sens, le modèle peut être dit computationnel. Quelle est la thèse centrale de l'intelligence artificielle? L'esprit humain est un système de traitement de l'information. On peut donc expliquer et décrire le comportement humain intelligent comme la sortie d'un système de traitement de l'information (Mendoça, 1990, p. 17). Mais peut-on trouver le secret de la compréhension humaine auprès des ordinateurs? Lui-même fondateur des sciences cognitives, Bruner (1991) formule à cet égard une critique qui est très proche de l'herméneutique.

Bruner propose une psychologie qui réintègre une approche historique et interprétative de la compréhension humaine. Pour Bruner, l'esprit prend forme à travers l'histoire et la culture. En comparant uniquement le cerveau humain à l'ordinateur, nous oublions que l'être humain est d'abord un être situé socialement, historiquement et culturellement. Lorsque la psychologie se consacre à la signification, c'est-à-dire à la manière par laquelle les êtres humains interprètent leur monde, la psychologie devient culturelle; elle s'aventure au-delà de ses ambitions traditionnelles positivistes, avec son réductionnisme et ses idéaux de prédiction et d'explication causale. Bruner propose donc une approche interprétative de la cognition, ayant en son centre la construction de la signification. Selon Bruner, les sciences cognitives qui voulaient réintroduire l'esprit au sein de la psychologie, après le long hiver objectiviste, ont été victimes de leur succès et de leur virtuosité technologique. Dans sa reconstitution de la psychologie cognitive, il montre que l'accent s'est peu à peu déplacé de la signification à l'information, et de la construction de la signification

au traitement de l'information (1991, p. 20). À l'origine de ce glissement, une métaphore devenue centrale: celle de l'ordinateur. Ainsi, en lieu et place de la signification s'est installée celui de la computabilité, les processus cognitifs s'identifiant aux programmes que l'on pouvait faire tourner dans un ordinateur. Contre ce réductionnisme, Bruner envisage plutôt de construire une science mentale, une psychologie culturelle qui tient compte de la signification et du processus par lequel, au sein d'une communauté, elle se crée et se négocie (1991, p. 26). Les cultures sont des ensembles symboliques partagés par la communauté, des modes de vie et de travail en commun transmis par la tradition, bref des produits de l'histoire. La culture est publique et elle est partagée. C'est notre participation commune à la culture qui nous assure de la possibilité d'un dialogue et d'une entente avec les autres. L'herméneutique est proche de cette position. Dans l'herméneutique de la facticité de Heidegger, que reprend et prolonge Gadamer, la compréhension est un mode d'être du *Dasein*. Cette notion de compréhension est centrale dans la présente recherche. À la suite de Heidegger et de Gadamer, il faut l'entendre ici dans un sens ontologique-existentiel plutôt que d'une manière cognitive ou gnoséologique à la manière de la psychologie cognitive. Que l'on soit bien entendu. Il ne s'agit pas de rejeter les apports indéniables de la psychologie cognitive à l'éclaircissement de phénomènes complexes comme la compréhension humaine, l'intelligence et l'apprentissage; mais nous nous situons dans une perspective différente qui nous paraît mieux convenir pour répondre aux questions que nous posons, à tout le moins pour réfléchir aux rapports problématiques entre l'éducation et la culture de notre temps. Cela étant précisé, venons-en à la notion de postmodernité.

Le moins que l'on puisse dire, c'est que la notion de postmodernité est dans l'air du temps. Elle flottait bien sûr dans les champs artistiques et littéraires depuis quelques décennies, mais ce n'est que depuis peu qu'elle a franchi les frontières de la discussion philosophique. De nos jours, elle regroupe des chercheurs de toutes disciplines[43] qui entretiennent un rapport problématique à la modernité, questionnant son universalisme rationaliste, sa foi aveugle dans le progrès des sciences et des techniques, son exploitation abusive des ressources de la terre, son mépris du passé qu'elle inscrit dans une téléonomie vers des «lendemains qui chantent». Pourquoi faire appel à la notion de postmodernité? À la

---

[43] Un ouvrage récent dirigé par Y. Boisvert (1998) peut nous en convaincre. *Postmodernité et sciences humaines. Une notion pour comprendre notre temps*. Montréal: Liber. L'intérêt de l'ouvrage réside dans sa diversité. En effet, des spécialistes de neuf disciplines ont accepté de dire les raisons pour lesquelles ils en sont venus à recourir à la notion de postmodernité dans le cadre de leurs travaux de recherche. On y trouvera les contributions qui suivent: Michel Maffesoli (sociologie), Frances Fortier (littérature), Gérard Raulet (philosophie), Pierre Hamel et Claude Poitras (urbanisme), Guy Ménard (sciences religieuses), Louis Borgeat (administration publique et droit), Denis Jeffrey (éducation), Laurent Deshaies et Robert Lussier (géographie), Yves Boisvert (science politique).

manière de Boisvert (1998), je pense qu'elle est une «notion pour comprendre notre temps», une notion pour comprendre les bouleversements qui caractérisent notre époque, pour comprendre la complexité de notre monde, marqué par l'évolution fulgurante de la technoscience, l'informatisation croissante, la consommation généralisée et l'expansion des mass media. Dans une perspective herméneutique, «la postmodernité constitue donc un concept clé pour la lecture, la compréhension et l'interprétation du présent. (...) Être postmoderniste, c'est d'abord être persuadé que l'idée de la postmodernité permet de comprendre plus efficacement les grands axes qui caractérisent le monde actuel» (Boisvert, 1998, p. 179-180). Mais encore me demanderez-vous? Parce qu'elle est sensible à la diversité historique et culturelle de l'humanité, parce qu'elle refuse de l'inscrire dans une hiérarchie immuable ayant pour modèle l'homme occidental, parce que sur le plan philosophique, elle se méfie des revendications universalistes de la raison et du savoir, «des prétentions de certitude et de vérité absolue», parce que sur le plan épistémologique, elle reconnaît que le travail de compréhension exige une ouverture au dialogue entre le chercheur et son objet d'étude (Boisvert, 1998, p. 184), enfin, parce qu'elle reconnaît la contingence de toute compréhension humaine, son caractère historico-culturel. Il faut encore ajouter qu'il ne s'agit pas tant de la postmodernité au sens sociologique[44] que de la postmodernité au sens philosophique. Plus précisément, il s'agit d'une postmodernité articulée à la philosophie, en particulier aux travaux menés par Nietzsche et Heidegger interprétés par Vattimo (1985a, 1985b, 1987, 1990, 1991). Nietzsche, parce qu'il a largement anticipé la crise du sens et des valeurs que nous éprouvons de nos jours; Heidegger, parce qu'en ayant pensé la liaison essentielle entre la métaphysique et la technique, il a mis en lumière l'enjeu capital de notre temps. J'arrête ici ces précisions en mentionnant qu'elles seront amplement développées dans les deux prochains chapitres. Mais avant, quelques mots sur les parties de la thèse pour terminer cette introduction.

---

[44] Sur la postmodernité au sens sociologique, le dossier récent de la revue *Sciences humaines*, 73, 13-29, juin 1997, peut servir d'introduction, en particulier le texte de N. Herpin qui a l'intérêt de nous présenter les travaux de sociologues britanniques, moins connus du lecteur francophone que des sociologues comme Baudrillard, Lipovetsky ou Maffesoli. Au terme d'une analyse bien menée, Herpin montre que ces penseurs de la postmodernité s'accordent à dire que trois tendances évolutives globales affectent la culture, l'organisation économique et la structure sociale des sociétés postmodernes. Herpin résume son propos: «Dans la société en voie de postmodernisation, les styles de vie, les formes flexibles d'organisation économique et la moyennisation des classes sociales se substitueraient donc à la consommation de masse, à la production fordiste et à la stratification sociale calée sur les revenus, qui caractériseraient la société moderne» (p. 26).

6. Parties de la thèse

Cette thèse se divise en cinq chapitres. Le premier chapitre discute des notions de modernité et de postmodernité, met en scène les éléments essentiels de la problématique et en précise la question centrale ainsi que les tâches qu'elle nous impose. Le deuxième chapitre élabore le cadre des références. Je présente d'abord les principaux courants de l'herméneutique contemporaine, en particulier l'herméneutique modérée qui me sert ici de référence privilégiée. Après avoir précisé les défis culturels qui confrontent la pédagogie actuelle, je montre les liens étroits qui unissent l'herméneutique et l'éducation et je procède enfin à l'éclaircissement et à la formulation d'une petite théorie herméneutique de la culture. Le troisième chapitre porte sur la méthodologie. De nature théorique et spéculative, cette thèse exige une approche méthodologique originale qui lui est propre, consistant en une articulation de trois pôles fondamentaux de recherche: 1- le pôle de l'interpréter; 2- le pôle de l'argumenter; 3- le pôle du raconter. Le quatrième chapitre s'intéresse principalement à la pédagogie. J'y développe en particulier trois propositions complémentaires qui procèdent d'une même orientation herméneutique. Enfin, le cinquième et dernier chapitre met en place les grandes lignes d'une pédagogie de la culture à travers laquelle s'éclaire le sens de la pratique éducative du pédagogue cultivé comme pratique culturelle.

CHAPITRE 1

PROBLÉMATIQUE

Ce chapitre comprend trois parties. La première partie se divise en cinq sections. Les deux premières sections reprennent et esquissent le credo moderne et les sources de sa remise en cause alors que la troisième section propose d'envisager les rapports de la postmodernité à la modernité en termes de *Verwindung* (Heidegger, 1958). La quatrième section reprend l'analyse de la modernité de Heidegger. La modernité est un entrelacement de deux phénomènes essentiels: le devenir image du monde et le devenir sujet de l'homme (Heidegger, 1962, p. 83). La modernité, c'est encore l'époque de la réalisation et de l'achèvement de la métaphysique dans le *Gestell*. En elle se profile la possibilité de l'*Ereignis*, la possibilité de l'être comme événement (cinquième section).

La seconde partie met en place les éléments clés de la problématique et se divise en six sections. Dans une première section, je présente l'interprétation heideggérienne de la métaphysique. Pour Heidegger, la métaphysique se comprend à partir d'un oubli de l'être, qui est aussi un oubli du temps, un oubli de la temporalité du *Dasein*. Dans une seconde section, nous verrons les liens intimes qui unissent la métaphysique et l'humanisme, c'est-à-dire le rapport entre l'oubli de l'être et la définition de l'homme comme *animal rationale* (Heidegger, 1964). Nous verrons aussi dans une troisième section que l'humanisme rationaliste est à la base de notre tradition éducative occidentale (Jolibert, 1987). Suivant l'interprétation heideggérienne, l'humanisme est d'essence métaphysique. Aussi, l'achèvement de la métaphysique à l'époque du *Gestell* marque le crépuscule de l'humanisme. Dans la quatrième section, nous verrons que la pédagogie a partie liée avec une pensée de la fondation, même lorsqu'elle se constitue «nouvelle» sur la base d'une fondation

scientifique. Mais à l'époque de la postmodernité, post-métaphysique et post-historiciste, et sous la conduite de l'herméneutique, nous plaiderons en faveur d'une *Verwindung* de l'humanisme (cinquième section) et de la pédagogie comme sous-produit de la métaphysique, en faveur aussi d'une révision des finalités culturelles de l'école et d'une réflexion sur la pédagogie et le sens de la pratique éducative du maître comme pratique culturelle située et enracinée. Une *Verwindung* de l'humanisme ne donne pas pour autant son aval à une pédagogie du laisser faire et du tout est égal à tout; elle nous invite plutôt à reconstruire des liens entre la pédagogie et la culture pour relever les défis pédagogiques que pose la culture actuelle. Dans la sixième section, nous terminons en formulant la question et en précisant les tâches qu'elle nous assigne.

La troisième partie se divise en deux sections. Dans la première section, elle esquisse le cadre des références à l'intérieur duquel le problème s'éclaire. Dans la seconde section, elle présente brièvement la manière suivant laquelle nous entendons mener à terme l'interrogation qui constitue le coeur de cette thèse. Notre méthodologie s'inspire de trois anciennes disciplines que sont la rhétorique, la poétique et l'herméneutique, et dont Ricoeur (1986a, p. 143) disait qu'elles avaient tendance à empiéter l'une sur l'autre au point de prétendre occuper tout le terrain. On distinguera donc, pour la méthodologie des thèses de nature théorique et spéculative, le pôle argumenter de la rhétorique, le pôle interpréter de l'herméneutique et le pôle raconter de la poétique.

1.1 Première partie: modernité et postmodernité

1.1.1 Ouverture sur le credo moderne

Nous sommes modernes, voilà tout! Nous sommes ouverts, à la mode et à la page, nous sommes de notre temps. Nous avons le culte du changement, de l'originalité et de la nouveauté; être moderne est à nos yeux une valeur déterminante (Vattimo, 1990, p. 9)[1]. Nous croyons en l'avenir, à l'idée d'un progrès continu et linéaire, au dépassement des communautés particulières par l'universel érigé en loi suprême. Nous croyons que le passé s'intègre au présent, qu'il prépare l'émancipation de l'humanité que la modernité réalise. Nous croyons que l'histoire a un sens et que les choses s'inscrivent dans une téléonomie générale de l'évolution, comme nous croyons à des renouvellements continuels de l'art que

[1] En art, ce sera le credo de Baudelaire. Être moderne, c'est adhérer à l'oeuvre de demain, rejeter le nouveau sitôt qu'il est dépassé. Chez Baudelaire, c'est croire à l'absolu du contingent, du fugitif, de l'éphémère et du transitoire.

nous reconnaissons par les ruptures qu'il ne cesse d'engendrer. Nous croyons à la raison aussi, puissante et autoréférentielle, à l'organisation totale du monde sous la conduite de la science et de la technique, à l'exploitation de la nature au service de l'humanité. Nous croyons à la rationalisation de l'activité humaine sous toutes ses formes, à l'efficacité, à l'organisation et au contrôle[2]. Nous pensons que chaque être humain doit pouvoir choisir son mode de vie et agir selon ses convictions les plus intimes[3]. Valeurs cardinales de notre modernité, l'individu et la liberté réclament un cadre juridique qui les protège. Nous ne nous rapportons plus aux valeurs autrefois sacrées de nos ancêtres, à une harmonie éternelle où chacun trouve une place dans l'ordre cosmique. Nous ne croyons plus au surnaturel, ou du moins nous le refluons à la sphère privée des choix individuels. La société moderne, c'est aussi une société pluraliste, sécularisée et laïcisée. Le repérage des valeurs n'est pas chose aisée et n'est pas donné d'avance. Chacun est renvoyé à lui-même, chacun construit ses références et ses modes de vie au fur et à mesure de ses expériences. Que le monde ne soit plus structuré par la religion, la tradition et l'autorité (Arendt, 1972), que le sens de la vie et de la mort ne soit plus donné, que les valeurs transcendantes d'autrefois ne déterminent plus notre vie, que notre passé ne soit plus garant de notre avenir, que l'individualisme et le pluralisme, enfantés dans la douleur[4], soient devenus des valeurs que nous privilégions — c'est la source du mal pour certains — , si cela est une source d'effroi pour les uns et de tension créatrice pour les autres, à tout le moins, c'est une évidence pour tous de nos jours. Ce qui, hier encore, ne se laissait saisir que par quelques hommes isolés, ce qui ne se laissait entrevoir que par quelques esprits avisés — pensons ici à Nietzsche pour lequel l'amélioration des conditions de l'existence individuelle et collective nous libérait de la recherche de la sécurité donnée par un fondement certain[5] — est de nos jours une vérité banale. Nous trouvons là une première indication générale pour comprendre la postmodernité et, sous certains aspects, une ligne de continuité qui la relie d'une manière complexe à la

---

[2] Rationalisation qui se caractérise par une différenciation-dissociation des sphères de l'activité humaine, et donc par une différenciation de la raison, ce qui en assure son auto-limitation.

[3] Pour mieux comprendre le lien entre la modernité et l'identité, voir le texte de C. Taylor, «Les sources de l'identité moderne», texte de la conférence de clôture qu'il prononça en 1994 à l'occasion du Colloque «Identité et modernité au Québec» au musée de la Civilisation de Québec.

[4] Dans son texte «La révolution pluraliste: une mutation du rapport de l'homme au monde», J.-J. Simard (1988) montre bien que la révolution pluraliste, loin d'être le fruit d'une évolution endogène familière aux communautés concernées en Occident, est enfantée dans la douleur, dans «les déchirures du tissu politico-culturel de la société européenne». On le trouvera dans F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation intellectuelle des éducateurs* (23-55). Québec: IQRC. On le trouvera aussi dans la revue *Société*, 2, 22-56.

[5] Je m'inspire ici des analyses de G. Vattimo (1991) dans son ouvrage *Éthique de l'interprétation*, en particulier le chapitre 2 qui porte sur la sécularisation de la philosophie.

modernité. Par certains côtés — en particulier sur la place qu'elle accorde à l'individu —, la postmodernité n'est-elle pas la généralisation d'une culture et d'un mode de vie à l'ensemble des membres de la société? Ne poursuit-elle pas, sous certains aspects, comme le pensait Lipovetsky[6] (1983, p. 14), l'oeuvre même de la «modernité démocratique-individualiste»?

1.1.2 ... et de sa remise en cause

Nous sommes modernes, voilà tout! Et pourtant! Cette fin de siècle nous force peut-être à revoir nos certitudes d'hier. Il est possible que nous soyons entrés dans une phase nouvelle de notre histoire, que nous devions reconsidérer les credos qui ont constitué notre monde. Il est possible que nous assistions à l'effondrement des idéaux sur lesquels nous érigions notre vie et notre action, que nous devions conjuguer au passé ces vérités qu'hier encore nous tenions pour certaines et assurées. Notre fin de siècle est peut-être plus la remise en cause de la modernité que son apothéose[7] (Forest, 1991, p. 183). Et les signes en sont nombreux.

Les crises prolifèrent; la fortune du terme est incomparable. Mais pléthore endort; vigilance s'impose. Le bruit court qu'une ombre gigantesque plane sur nos têtes: dangereuse, trouble. Régulièrement, l'angoisse et l'affolement alimentent la rumeur publique. Crise de la culture, crise des valeurs, crise de la raison et crise de l'école; crise économique, crise

---

[6] L'analyse de Lipovetsky (1983) est évidemment plus nuancée. Pour l'auteur de *L'ère du vide*, les sociétés avancées vivent une deuxième révolution individualiste. Elles trouvent leur intelligibilité à la lumière d'une logique nouvelle qu'il nomme le «procès de personnalisation». Cette logique nouvelle introduit bel et bien une discontinuité dans la trame historique, une discontinuité par rapport à la société démocratique-universaliste, mais par la place fondamentale qu'elle accorde à l'individu et à son droit inaliénable de se réaliser suivant des fins qui sont les siennes et d'être libre, la postmodernité, le «procès de personnalisation» poursuit néanmoins «l'oeuvre qui court sur des siècles, celle de la modernité démocratique-individualiste. Rupture ici, continuité là, la notion de société post-moderne ne dit pas autre chose: une phase s'éteint, une nouvelle apparaît, reliée par des liens plus complexes qu'on ne le pense de prime abord, à nos origines politiques et idéologiques» (p. 14). L'analyse de Lipovetsky est intéressante mais il se situe sur un terrain plus sociologique que le nôtre.

[7] En tout cas c'est l'avis de Touraine (1989). Le XX^{e} siècle est bien davantage critique et anti-moderniste selon le sociologue français. Dominé par «l'expansion mondiale du rationalisme, de la science, de la technologie, des armes, de l'Occident qui s'identifiait à la pensée rationnelle», le XIX^{e} siècle est beaucoup plus moderne que notre siècle. Notre fin de siècle, fait remarquer l'auteur, est traversé par une dissociation de plus en plus marquée entre la modernisation de notre environnement technologique et économique, d'une part, et une conscience nouvelle du monde, de l'homme, de la culture et de la société, d'autre part, dissociation qui nous éloigne de plus en plus de la modernité. Dans son ouvrage *Les Contradictions culturelles du capitalisme* (1979), le sociologue américain Daniel Bell soutient qu'avec la culture moderne, sous l'effet combiné du modernisme et de la consommation de masse, s'est mise en place une culture qui entre en contradiction avec la logique exigeante et rigoriste de l'économie et de la politique. La société moderne, selon Bell, est donc une société clivée (p. 20-21). Pour une critique nuancée de la thèse de Bell, le chapitre 4 de l'ouvrage de Lipovetsky, *L'ère du vide*, p. 89-151, est particulièrement lumineux.

politique ou crise de la modernité; l'inventaire est sans fin. L'humanité vivrait une période cruciale de son évolution, une fin possible de son histoire ou sa disparition complète sous la forme d'une catastrophe nucléaire. Devant l'échec des «messianismes historiques», on ne croit plus tout à fait au sens de l'histoire et l'idéal révolutionnaire ne galvanise plus les foules (Forest, 1991, p. 183). «Changer le monde» et «changer la vie» paraissent aujourd'hui les formules émoussées d'un temps révolu. L'heure est grave, décisive et capitale. Esseulé, affligé, l'homme aurait perdu le sens et l'horizon de sa vie terrestre. L'art aussi s'est essouflé, donnant dans l'éphémère et l'anecdote. La recherche effrénée de la nouveauté débouche sur la négation même de l'art, le blanc sur blanc en peinture ou le silence en musique, un art où on chercherait en vain un éclairage pour sa vie. On sonde les pensées où trouver un sens possible du monde et de la vie, où trouver d'autres manières de se rapporter au monde, et l'on s'interroge si la rupture avec le passé demeure l'unique chemin possible (Forest, 1991, p. 183). Dans ce temps de «prêt-à-jeter», l'art et la pensée semblent de peu de poids. Bien sûr la science étonne encore et rassemble les esprits, mais non sans la prise de conscience que l'homme y a peut-être laissé son âme et sa liberté, la visée humaine de son savoir. La rationalité instrumentale s'est imposée dans toutes les sphères de l'activité humaine et achève le «désenchantement du monde». Si, en un certain sens, la domination de la technique nous a permis de nous libérer du poids de notre relation à la nature, en revanche, elle nous fait craindre aujourd'hui le pire: la possession de la vie humaine et les effets imprévisibles du rêve prométhéen de domination de la nature par l'homme[8]. Enfin, conquête de la modernité, l'individualisme comporte aussi ses revers: repli sur soi, perte des horizons de transcendance (Taylor, 1992), effritement de la conscience historique, recul du civisme et de l'engagement politique[9].

On pourrait allonger la liste des malaises et des inquiétudes qu'éprouvent l'intellectuel comme l'homme de la rue. Des ouvrages, les médias, des débats sérieux comme des discussions improvisées en regorgent à la pelle. Nous sentons tous, plus ou moins

---

[8] Je m'inspire de Charles Taylor dans son très bel ouvrage, *Grandeur et misère de la modernité* (1992). Sur la rationalité instrumentale et le désenchantement du monde, je me réfère au chapitre 1, particulièrement aux pages 16-20 et au chapitre 9, p. 117-135.

[9] L'individualisme, dont parlait déjà Alexis de Tocqueville, se traduirait par le désengagement de l'individu à l'égard de la vie publique, sociale et politique, ce qui ouvrirait la porte à une «forme nouvelle et typiquement moderne de despotisme, que Tocqueville appelait despotisme "doux"» (Taylor, 1992, p. 21). Parlant de ce despotisme, Taylor précisait: «Il ne s'agira pas d'une tyrannie fondée comme autrefois sur la terreur et l'oppression. Le gouvernement restera doux et paternaliste. Il maintiendra même les formes de la démocratie en organisant régulièrement des élections. Mais en réalité, tout sera régi par un "immense pouvoir tutélaire" sur lequel les gens auront peu de contrôle» (1992, p. 21). Sur cette forme de despotisme doux dont parle Tocqueville, voir son ouvrage *De la démocratie en Amérique* (1972), en particulier le chapitre 6 de la quatrième partie, p. 213-215 dans l'édition de Seghers.

confusément, et selon des acuités diverses, une certaine angoisse et une désorientation; nous sentons tous qu'un seuil a peut-être été franchi et que la civilisation occidentale est désormais engagée dans une mutation décisive, une phase inédite de son évolution. À leur niveau, elles sont l'écho d'une cascade des fins et des crises amorcée depuis l'annonce nietzschéenne de la «mort de Dieu». Pour quiconque désire dresser une liste, la nomenclature est impressionnate: fin de l'homme (Foucault), des idéologies (Bell, Aron), du politique (Birnbaum), du social (Baudrillard), de la religion (Gauchet), de la culture (Henry), de la modernité (Vattimo), des grands récits (Lyotard), du socialisme (Touraine), de l'histoire (Gehlen, Heidegger), enfin, celle plus récente du marxisme-léninisme[10]. Elles sont peut-être — ces angoisses et ces inquiétudes — l'expression actuelle d'une prise de conscience aujourd'hui généralisée, qui trouve ses sources lointaines dans la modernité même, à travers l'effritement progressif des références traditionnelles, et que seules quelques consciences isolées pressentaient alors avec une sensibilité particulière, puis un plus grand nombre plus tard, jusqu'à devenir le lot de tous de nos jours.

C'est aussi cela, croyons-nous, la postmodernité: l'émergence d'une sensibilité nouvelle qui éprouve les impasses de la modernité, qui l'interroge et la remet en cause. Elle est là à la manière d'un symptôme, d'un avertissement qui appelle une tâche: la réfléchir et la faire sienne en essayant d'entrer plus profondément en elle. Résumons-nous. Par certains aspects la postmodernité poursuit l'oeuvre de la modernité; par d'autres, elle la remet en cause. La postmodernité n'est donc pas une antimodernité; elle n'est pas une négation de la modernité et elle ne «revendique pas une rupture radicale avec cette dernière» (Boisvert, 1995, p. 16)[11]. Il serait plus juste de dire que la postmodernité est dans un rapport de discontinuité-continuité avec la modernité, rapport complexe qu'il nous faut à l'instant apprécier d'une manière plus juste et plus fine.

---

[10] Nous reprenons ici la liste exhaustive que Gilbert Larochelle présente dans un excellent article sur la postmodernité. Il y fait d'ailleurs une critique de la notion de postmodernité et souligne le rôle qu'elle a joué dans la réhabilitation de la rhétorique dans les théories en sciences humaines. Après avoir été tour à tour subordonnées à la *Mathesis* de Descartes et Leiniz, au positivisme de Comte, à la politique avec Rousseau, Hegel et Marx, les théories en sciences humaines sont aujourd'hui «suturées à l'hégémonie post-structuraliste du Narratif avec les discours de la postmodernité». Larochelle, G. (1992). «Postmodernité, théorie et rhétorique en sciences humaines». *Société*, 9, 195-225.

[11] Pour m'introduire à la postmodernité, le petit ouvrage d'Yves Boisvert (1995). *Le postmodernisme*. Montréal: Boréal, s'est avéré très utile.

1.1.3 Quand "post" n'est pas faire suite

L'usage du terme de postmodernité est assez récent (Jeffrey, 1998, p. 137). Depuis qu'il a franchi les frontières de la philosophie, il a fait l'objet de débats orageux qui ont largement contribué à sa propagation et à l'apparition de termes voisins. Aussi retrouve-t-on les mots postmodernisme, postmoderne, ultramodernité, modernité tardive, modernité en crise (Touraine, 1992), modernité avancée (Giddens, 1994), surmodernité (Balandier, 1997). La fortune du terme n'a d'égal que notre saturation. Tout le monde parle de postmodernité de nos jours. On en parle tellement que l'on y voit une énième mode intellectuelle dont on se sent aussitôt tenu de se protéger pour éviter la suspicion, voire même la disgrâce. Les termes pullulent à s'y perdre et les accointances avec des substantifs à la mode sont nombreuses: condition postmoderne, culture postmoderne, esthétique postmoderne, société postmoderne, économie postmoderne, etc. À défaut d'être claire, la notion nous est pour le moins familière. Autant le dire tout de suite: il n'y a pas de définition unique de la postmodernité[12]. La recherche d'une telle définition serait d'ailleurs incompatible avec l'esprit même de la postmodernité. «Such an enterprise would be inconsistent with an important message of the postmodern, that knowledge cannot be systematised or totalised into a singular, all-encompassing framework» (Usher et Edwards, 1994, p. 8). Qu'est-ce que la postmodernité? est une mauvaise question et donc une mauvaise façon de l'aborder.

---

[12] Comme le souligne d'ailleurs Usher et Edwards (1994, p. 1), «the postmodern is not simply a body of thought, a way of theorising, but also a way of practising — there is a postmodern architecture, arts, literature, and even a postmodern psychology. (...) One is that the postmodern, the term postmodernism notwithstanding, is not really a system of ideas and concepts in any conventioal sense. Rather, it is complex and multiform and resists reductive and simplistic explanation and explication». C'est pourquoi, ajoutent les auteurs: «Although it is customary te define what one is writing about, in the case of postmodernism this is neither entirely possible nor entirely desirable» (p. 6). Pour un examen des questions éducatives actuelles et pour une critique des théories et des pratiques éducatives modernes sur la base des travaux de Lacan, Derrida, Foucault et Lyotard, l'ouvrage de Usher, R. et Edwards, R. (1994), *Postmodernism and Education*. London, New York: Routledge, est une source de première valeur. Sur l'épistémologie postmoderne et la psychologie, le texte de Polkinghorne, D. E. (1992), «Postmodern Epistemology of Practice», dans S. Kvale (éd.), *Psychology and Postmodernism* (p. 146-165). London: Sage Publications, est aussi très éclairant. Selon Polkinghorne, l'épistémologie postmoderne en voie d'émergence se caractérise par l'absence de fondements (foundationlessness), par la fragmentation du réel (fragmentariness), par la construction incessante du savoir humain au sein d'interactions avec le monde, les autres et soi-même (constructivism), enfin par le néopragmatisme suivant lequel la connaissance humaine n'est pas le reflet ou le miroir fidèle d'une réalité indépendante (Neopragmatism).

D'auteurs en auteurs[13], de discours en discours et de mouvements en mouvements, selon la discipline ou la terre d'ancrage, les angles et les niveaux d'analyse, le sens de la notion change et varie. Une seule certitude au tableau: le terme ne provient ni de la sphère scientifique proprement dite, ni de la philosophie. Apparu d'abord dans le champ de la critique littéraire (Hassan, 1971) et de l'architecture[14] (Jencks, 1978), le terme de postmodernité a essaimé par la suite dans tous les courants artistiques. Il passera la frontière de la philosophie en 1979 avec la parution de *La condition postmoderne* de Jean-François Lyotard. La condition postmoderne, c'est la condition des sociétés qui ne croient plus aux promesses de la modernité. L'homme postmoderne a perdu ses illusions: illusion du progrès,

---

[13] Chez un même auteur on peut retrouver plusieurs versions de la postmodernité. C'est le cas, sauf erreur, de Jean-François Lyotard. Il nous semble pouvoir identifier quatre versions de la postmodernité chez Lyotard. Une première dans *La Condition postmoderne* (1979) où il s'interroge sur l'état du savoir dans les sociétés les plus développées. Ces sociétés sont dites postindustrielles, leur culture, postmoderne. Le savoir change donc de statut, sa condition est postmoderne. Le sens du mot postmoderne est situé par rapport à la crise des récits. Ce qui caractérise la postmodernité, c'est l'incrédulité à l'égard des grands récits. Où, dès lors, trouver la légitimité? Quatre formes de savoir et de légitimité sont identifiées par Lyotard: 1) une forme de savoir scientifico-étatique qui prospère à l'ombre des nouvelles technologies et du pouvoir étatique. La légitimité renvoie ici au seul critère de l'efficacité, de la performativité; 2) Une seconde forme de savoir qui est proche de la théorie consensuelle d'Habermas et dont on sait que Lyotard y suspectait un fonds d'*Aufklärer*; 3) une troisième forme nihiliste qui est synonyme de désenchantement, de cynisme, et qui nous confine à la ronde insignifiante des signes; 4) enfin, une quatrième forme, paralogique, c'est-à-dire des petits récits ou des micro-récits qui font obstacle à l'hégémonie d'un seul discours. Une seconde conception de la postmodernité est repérable dans son article de 1982: «Réponse à la question : qu'est-ce que le postmoderne?» *Critique*, 419, 357-367. S'inspirant de l'esthétique du sublime de Kant, lui-même reprenant la distinction du beau et du sublime de Burke, Lyotard propose une autre version du postmoderne. «Voici donc le différend: l'esthétique moderne est une esthétique du sublime, mais nostalgique; elle permet que l'imprésentable soit allégué comme un contenu absent, mais la forme continue à offrir au lecteur ou au regardeur, grâce à sa consistance reconnaissable, matière à consolation et à plaisir. (...) Le postmoderne serait ce qui dans le moderne allègue l'imprésentable dans la présentation elle-même; ce qui se refuse à la consolation des bonnes formes, au consensus d'un goût qui permettrait d'éprouver en commun la nostalgie de l'impossible; ce qui s'enquiert de présentations nouvelles, non pour en jouir, mais pour faire sentir qu'il y a de l'imprésentable» (p. 366). Une troisième version de la postmodernité apparaît chez Lyotard à partir de 1986, particulièrement à partir du texte: «Réécrire la modernité» (1988). *Les Cahiers de la philosophie*, 5, 193-203. Il propose d'abandonner le mot postmodernité pour lui substituer réécrire, ré remplaçant post, écrire plutôt que modernité. Enfin, une dernière version apparaît dans son ouvrage *Moralités postmodernes* (1993). Le pessimisme sature cet ouvrage tant Lyotard convient que la futilité caractérise la moralité postmoderne. Nous n'habitons plus nulle part parce que le monde n'est plus habitable. La mégalopole postmoderne ceinture la planète. Les points d'ancrage sont choses futiles, la moralité n'est plus de mise, la quête éthique est dérisoire. Nous ne sommes plus ici chez-nous. Les positions de Lyotard ont suscité plusieurs réactions, notamment celle du philosophe allemand Jürgen Habermas. Je recommande d'abord la lecture de sa conférence donnée en 1980, alors qu'il recevait le prix Adorno et publiée (1981) sous le titre: «La modernité: un projet inachevé». *Critique*, 413, 950-967. Habermas pousuivit sa réflexion et publia en 1988 un ouvrage important sur la modernité, *Le discours philosophique de la modernité*. Paris: Gallimard. Enfin, je remercie Christian Boissinot de m'avoir éclairé sur les différentes phases postmodernes qui jalonnent le parcours de Lyotard.

[14] Comme le rapporte Durozoi (1990), le qualificatif est apparu chez certains théoriciens et historiens de l'architecture qui désiraient mettre un terme à la dictature qu'exerçait alors les promoteurs de la modernité se réclamant du «style international». En architecture, «le postmodernisme désigne très vite un éclectisme ne se privant d'aucun emprunt historique et un goût pour l'ornementation et l'emphase décorative». On trouve de plus amples développements dans un article de l'*Encyclopédie philosophique universelle. Les Notions philosophiques*, modernisme (post –), p. 1654-1655.

illusion de l'émancipation progressive de l'humanité, illusion du savoir et de la raison, illusion de la maîtrise du monde. La condition postmoderne, c'est encore l'incrédulité à l'égard des «grands récits», des grands «messianismes historiques» qui ont marqué la modernité. Depuis, le terme ne cesse de soulever les plus vives passions, de partager douloureusement les avis et de susciter des controverses qui sont encore loin d'être apaisées. Il faut dire que les enjeux éthiques, esthétiques et politiques sont en effet de taille. Crise de la modernité? Fin d'une philosophie de l'histoire? Fin de la philosophie? de la métaphysique? de l'histoire? Crise du rationalisme occidental? Avènement du nihilisme? Éclatement des notions de sujet et de fondement? À en juger par les multiples usages auxquels la notion donne lieu, et les multiples questions qu'elle soulève, elle semble «aussi incertaine que l'incertitude qu'elle sert à décrire»[15] (Larochelle, 1992, p. 196). On retiendra pour l'instant la dispersion disciplinaire et géographique de la notion, sa polymorphie et sa polysémie.

À l'évidence, la postmodernité soulève plusieurs malentendus[16]. Le terme même de postmodernité fait peut-être plus entrave à la juste compréhension de la réalité qu'il désigne qu'il ne la facilite. En effet, le préfixe «post» nous donne à penser que la postmodernité est simplement une après-modernité, qu'elle fait suite à la modernité qu'elle dépasse et qu'elle rejette par une sorte de nécessité historique, et donc qu'elle inaugure un nouveau projet de civilisation, une nouvelle période de l'histoire, un peu comme la Renaissance ferait suite au Moyen Âge[17]. Pris à la lettre, et d'une manière un peu simpliste, le terme désigne une époque qui fait suite à une autre. Les choses sont évidemment plus complexes, n'en déplaise aux chantres de la coupure radicale. Nous avons déjà vu que la postmodernité n'est pas une négation de la modernité et qu'elle ne représente pas une coupure radicale avec cette dernière (Boisvert, 1995). Prétendre sortir de la modernité par le biais du dépassement, c'est rester captif de sa logique de développement, c'est demeurer dans l'horizon moderne. La catégorie

---

[15] Larochelle, G. (1992). «Postmodernité, théorie et rhétorique en sciences humaines». *Société*, 9, 195-225. L'auteur procède à un examen critique de la notion de postmodernité dont les discours tentent de penser la rupture des fondements des théories philosophiques et politiques. Il examine également comment la réhabilitation de la rhétorique dont ces discours procèdent contribuent à redéfinir le statut et la portée de la théorie en sciences humaines.

[16] Et d'adord celui de la périodicité. On sait que Lyotard, dans *La Condition postmoderne* (1979), situa à la fin du XIX^{e} siècle l'acte de naissance de la postmodernité. Plus tard (1982, p. 367), il décréta postmoderne les *Essais* de Montaigne, ce qui ne contribue en rien, comme le précise Larochelle (1992, p. 196), «à l'intelligibilité chronologique de la notion».

[17] Heureusement, l'historiographie récente nous prévient des pièges d'une conception linéaire, progressiste et un peu mécanique de l'histoire.

du dépassement constitue la modernité[18]. Il convient donc de prendre les choses autrement, d'affiner notre regard afin de mieux apprécier ce qui cherche à se dire à travers le préfixe «post». En une première approximation, «post» n'est donc pas faire suite en laissant derrière nous la modernité, tel un vieil oripeau qu'il faut brûler; il ne représente pas un dépassement critique, ni un *novum* au sens moderne du terme et ce, pour cette raison précise qu'il prétend dissoudre la catégorie même de nouveau. Si la postmodernité ne s'inscrit pas dans la logique de la modernité, c'est qu'elle prétend dissoudre sa catégorie constitutive. En ce sens, elle ne représente pas un stade plus progressif et plus achevé de cette histoire de la modernité[19]. Comment dès lors pouvons-nous penser les rapports de la postmodernité à la modernité?

Les concepts heideggériens de *Andenken* et de *Verwindung* seront ici d'une aide précieuse[20]. Selon Vattimo (1991, p. 20), la manière dont Heidegger parvient à ces concepts est exemplaire du rapport de la postmodernité à la modernité[21]. Le point d'ancrage de Heidegger est la considération de la possibilité d'un dépassement de la métaphysique, de sa *Ueberwindung*. C'est en envisageant le caractère problématique de toute *Ueberwindung* que Heidegger en vient à décrire le rapport de la post-métaphysique avec la métaphysique en termes de *Verwindung*. Pour Heidegger, la métaphysique ne saurait faire l'objet d'un

---

18 Sur le rapport de la postmodernité avec la modernité, nous suivons ici les analyses de Gianni Vattimo, particulièrement l'introduction de son ouvrage *La fin de la modernité. Nihilisme et herméneutique dans la culture post-moderne* (1987), p. 7-19, et le premier chapitre de son ouvrage *Éthique de l'interprétation* (1991), p. 13-29. Sur la catégorie de dépassement, Vattimo trouve dans Heidegger le cadre général de sa réflexion. On lira donc avec profit les *Essais et conférences* (1958) de Heidegger, surtout le chapitre qui porte sur le dépassement de la métaphysique, p. 80-115.

19 Vattimo, 1987, p. 10. «La pure et simple conscience — ou la prétention — de représenter une nouveauté dans l'histoire, ainsi qu'une figure de plus dans la phénoménologie de l'esprit, ne pourrait en fait que situer le post-moderne dans le droit fil de la modernité où dominent les catégories de nouveauté et de dépassement. Les choses prennent pourtant un autre tour si l'on reconnaît, comme il se doit, que le post-moderne se caractérise non seulement comme nouveauté par rapport au moderne, mais plus radicalement comme dissolution de la catégorie de nouveau, comme expérience d'une "fin de l'histoire", et non plus comme la présentation d'un autre stade, plus progressif ou plus régressif peu importe, de cette même histoire».

20 Nous suivons l'argumentation de Vattimo. Voir son chapitre «post-modernité et fin de l'histoire» dans son ouvrage *Éthique de l'interprétation*, p. 13-29 que nous complétons par son Introduction dans *La fin de la modernité*, p. 7-20. Les concepts heideggériens de *Andenken* et de *Verwindung* sont importants dans le cadre de cette thèse. Vattimo (1987, p. 187) nous suggère les définitions suivantes: 1) *Andenken* désigne la remémoration comme rapport à la tradition; 2) *Verwindung* signifie surmontement et se distingue à la fois de *Aufhebung* (la relève) et de *Ueberwindung* (dépassement). «La connotation est celle, plus modeste, de *se remettre* au sens de: se remettre d'une maladie». Pour un approfondissement de ces notions, je suggère la lecture de l'ouvrage *Les aventures de la différence* (1985a), et son *Introduction à Heidegger* (1985b).

21 C'est aussi dans les termes heideggériens de l'*Andenken* et de la *Verwindung* que l'on pourrait décrire le rapport au passé, particulièrement le rapport du pédagogue cultivé au passé. Le rapport au passé n'est pas ici de type «fondationnel», mais plutôt un rapport libre, «remémorant-monumental», comme l'indique Vattimo (1991, p. 23).

dépassement, comme si elle constituait une erreur dont nous devrions nous libérer. «On ne peut se défaire de la métaphysique comme on se défait d'une opinion. On ne peut aucunement la faire passer derrière soi, telle une doctrine à laquelle on ne croit plus et qu'on ne défend plus» (Heidegger, 1958, p. 81). De même, parce qu'elle en constitue la catégorie fondamentale, la modernité ne saurait faire l'objet d'un dépassement critique, ce qui signifierait que nous resterions dans l'horizon moderne, qui est celui de la fondation et de l'historicisme[22]. Or c'est précisément cette notion de fondation que Heidegger — et avant lui Nietzsche avec son annonce prophétique de la «mort de Dieu» qui marque la fin de l'époque des structures stables et donc la fin de la pensée comme fondation (Vattimo, 1991, p. 34) — remet en question, lui faisant tenir une position à la fois originale et difficile: celle de prendre une distance critique par rapport à la tradition de la pensée occidentale, et donc par rapport à la pensée de l'être comme structure stable, tout en se refusant d'en proposer un dépassement, en d'autres termes tout en évitant de la critiquer «au nom d'une pensée qui se présenterait comme plus vraie ou/et comme fondation» (Vattimo, 1987, p. 8).

Comment penser le préfixe «post»? Vers quel horizon fait-il signe? Tout simplement vers une jonction entre Nietzsche-Heidegger et les théories de la postmodernité, c'est-à-dire vers «une prise de congé qui, en tentant de se soustraire aux logiques de développement de la modernité, et tout particulièrement à l'idée d'un "dépassement" critique en direction d'une nouvelle fondation, reprend la recherche menée par Nietzsche et Heidegger dans leur rapport "critique" à la pensée occidentale» (Vattimo, 1987, p. 8). Il est donc possible de décrire le rapport de la postmodernité à la modernité en termes de *Verwindung*, concept heideggérien dans lequel résonne tout à la fois l'idée d'acceptation, de conservation, de reprise et de distorsion (Vattimo, 1991, p. 21). Et l'*Andenken* est précisément *Verwindung*, c'est-à-dire ressouvenir, rappel, remémoration de la métaphysique comme histoire de l'être, comme l'histoire d'époques dominées par la puissance d'un *Grund*, d'un fondement, d'un principe ou d'une *archè*, et dont on repousse les prétentions de fondation absolu, «sans pour autant avoir la possibilité de leur opposer un autre absolu, mais seulement une sorte de "fête du souvenir"[23], pour reprendre l'expression de Nietzsche»[24] (Vattimo, 1991, p. 22). Dans les

---

[22] Relire encore une fois Vattimo (1991, p. 20).

[23] «Fête du souvenir» ou «fête de la mémoire» chez Nietzsche, *Andenken* ou remémoration pour Heidegger.

[24] «Penser, c'est faire mémoire, reprendre-accepter-distordre. Ou encore, c'est exercer à l'égard de la pensée du passé la *pietas* en tant que dévotion et respect que l'on adresse à la vie-mort, au vivant en tant que producteur de monuments; en définitive, à l'être comme *Geschick*, comme envoi — et comme *Ueberlieferung*, comme tradition-transmission» (Vattimo, 1991, p. 24). Pour Vattimo, la *pietas* désigne une attitude de piété envers ce qui a une valeur limitée et qui mérite toutefois notre attention car elle est la seule dont nous ayons une

parties subséquentes, il nous faut s'employer à clarifier ces propos. Aussi, pour mieux se saisir de la postmodernité dans la perspective d'une pensée post-métaphysique et post-historiciste, il convient de revenir sur la modernité comme pensée de la fondation et de l'historicisme, comme époque de la réalisation de la métaphysique ou de la métaphysique en acte.

1.1.4 La modernité[25] ou de la métaphysique en acte

Il y a bien des manières de caractériser la modernité. Le fait que l'être humain se détache progressivement des liens du Moyen Âge pour se construire un espace de liberté qui lui est propre en est une manière simple (Heidegger, 1962, p. 79). L'essor des sciences et des techniques en serait une autre[26] et il ne fait pas de doute que nous touchons là l'une des clefs essentielles de cet univers mental[27]. Par la science et la technique, en effet, la grande Idée de Progrès, si étroitement liée à la civilisation européenne, fait son entrée sur la scène du monde. Et l'Idée coïncide avec le rêve d'une «*mathesis universalis*» substituant à la vision

---

connaissance. Il associe cette attitude de *pietas*, d'amour porté au vivant et à ses traces, à la «philosophie du matin» de Nietzsche (p. 22).

[25] Par modernité nous entendons ici les Temps modernes, c'est-à-dire ce qui prend place à la fin du Moyen Âge et au début de la Renaissance. Les XV^{e}, XVI^{e} et XVII^{e} siècles seront marqués par l'éveil des valeurs de l'humanisme et de la raison, par l'essor des sciences et des techniques, la dissolution de l'unité chrétienne de l'Europe au profit des États-nations en voie d'émergence et la mise en place d'une première forme de capitalisme. C'est à la Renaissance qu'apparut une culture séculière qui se différencia peu à peu de la matrice religieuse primitive (Parsons, 1973, p. 73). Le XVIII^{e}, le siècle des Lumières (l'*Aufklarüng*), poursuivra et radicalisera le mouvement de modernisation amorcé à la Renaissance. Il poussera davantage la critique de la religion, de la tradition et du pouvoir politique sur la base de la valorisation de la raison et de l'individualisme. En ce sens, et toute la sociologie classique le montre (voir dossier de la revue *Sciences humaines*, juin 1997), on peut décrire la modernité comme le fruit d'un effort constant pour s'arracher aux structures autoritaires, à l'emprise des traditions, aux croyances aveugles et aux hiérarchies arbitraires. Après les Lumières, la modernité du XIX^{e} siècle sera marquée par le développement accéléré des forces productives au service de la pleine maîtrise de la nature, par l'essor du capitalisme et de l'impérialisme, depuis la révolution industrielle jusqu'au règne de la technique planétaire. La société moderne se caractérise par l'autonomie des sphères scientifique, éthique et esthétique. Dans cette différenciation réside l'auto-limitation de la raison. La société postmoderne se caractériserait plutôt par l'imbrication des sphères de la raison. Les avancées scientifiques les plus récentes débouchent sur des questions éthiques, et les questions éthiques ne peuvent pas ignorées les données de la science. Sur la modernité, on pourra consulter l'article de G. Guest (1990) paru dans l'*Encyclopédie philosophique universelle*, p. 1655-1657, l'ouvrage d'Alexis Nouss (1991), *La modernité*. Paris: Grancher, et l'excellent chapitre de G. Balandier (1985) dans son ouvrage *Le détour*, «La modernité dans tous ses états».

[26] Nous reprenons ici les grandes lignes d'une partie de notre chapitre portant sur la Renaissance et l'éducation humaniste (1996). Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 61-86). Montréal: Gaëtan Morin.

[27] J'utilise ici l'ouvrage de Roland Mousnier (1993), *Les XVI^{e} et XVII^{e} siècles*, p. 25-39; de même que l'ouvrage de Philippe Breton, Alain-Marc Rieu et Frank Tinland (1990), *La techno-science en question*, p. 30-35. Aussi, sur les progrès techniques à la Renaissance, le livre de Paul Faure (1958), *La Renaissance*, p. 48-64, regorge d'informations. C'est dans ces ouvrages que je puise l'essentiel de mes informations.

qualitative de l'univers, et à ses notions de substance et de qualité, celles de temps, d'espace, de masse et d'énergie. Entre l'*Imago mundi* (1410) de Pierre d'Ailly et l'*Esmeraldo de situ orbis* (1505) de Duarte Paccho, l'observation, la mesure, le chiffre prennent place et marquent la plus grande nouveauté scientifique et mentale du XV^e^ siècle (Le Goff, 1975, p. 79). La «forme géométrique» évince l'ancienne «forme substantielle» (Aristote); l'univers n'est plus qu'une grande géométrie que le nombre exprime. C'est le monde tout entier qui devient l'objet de mesures et de calculs, un monde qui peut être expliqué par une série de relations mathématiques (Mousnier, 1993, p. 35).

D'une nouveauté radicale, cette vision s'accompagne d'un accroissement formidable du sentiment de puissance de l'homme. Sous l'effet de découvertes et d'innovations techniques de toutes sortes, dans tous les domaines des possibilités nouvelles apparaissent (Waelhens, 1989, p. 503). Marcile Ficin (1433-1499), philosophe néoplatonicien de Florence, assigne à l'homme une responsabilité nouvelle: «le but de l'homme, c'est la domination de l'Univers par son industrie» (cité dans Mousnier, 1993, p. 27). Dans *La Nouvelle Atlantide*, Francis Bacon (1561-1626) exprime à son tour cette foi nouvelle de l'homme dans les sciences et les techniques. Il formule le premier ce qui deviendra d'ailleurs l'impératif technicien du XX^e^ siècle: «il faut faire tout ce qui est possible, effectuer toutes les expériences» (Hottois, 1997, p. 55). Fidèle au plan de Dieu que la Nature exprime, l'homme se crée un monde, analogue au premier, en transformant et complétant la Nature par l'action de ses machines. De fait, un grand nombre d'innovations techniques coïncide avec l'aube des Temps Modernes. Liés à l'essor de la bourgeoisie marchande, le rôle et le pouvoir des villes s'accroissent et entraînent des transformations qui nécessitent la mise en oeuvre et le développement de techniques de plus en plus sophistiquées — urbanisme, architecture, aménagement des routes et des voies fluviales, construction de canaux, assèchement des marais, défrichements et mise en cultures (Breton, Rieu, Tinland, 1990, p. 30).

Certes, des inventions comme la poudre à canon, la boussole et l'imprimerie[28] sont importantes mais elles sont loin d'être les seules; l'esprit d'invention et l'intérêt que l'on porte à la technique se propagent *urbi* et *orbi*, de Nicolas de Cues (1401-1464) à Ambroise Paré à la fin du XVI^e^ siècle. Dans l'oeuvre de Nicolas de Cues, note Faure (1958), les mathématiques et la mécanique occupent une place importante. Et Rabelais n'exhorte-t-il pas Gargantua, dans son programme d'études, à fréquenter les ateliers des orfèvres, des tailleurs

[28] Il faut dire que les marins de la Méditerranée tenaient des Arabes la propriété que possède l'aiguille aimantée de se tourner vers le pôle magnétique. Aussi, la poudre à canon a été inventée par les Chinois. Enfin, le papier de coton était en usage depuis longtemps chez les Arabes et les Chinois (Aimond, 1939, p. 339).

de pierres précieuses, des monnayeurs et des alchimistes, des horlogers et combien d'autres? Tel aussi un Léonard de Vinci qui se présente à Ludovic Le More en insistant sur ses talents de mécanicien et d'ingénieur (Faure, 1958, p. 50). L'activité industrielle portera surtout sur les matières fondues, la métallurgie, la verrerie, la chimie industrielle, et sur les tissus (Faure, 1958, p. 51). La médecine également connaîtra de remarquables progrès. Des écoles comme celles de Montpellier — où sera d'ailleurs formé Rabelais — de Bruxelles, de Padoue et de Crémone jouissent d'une forte réputation. «Pierre Franco invente la taille sous-pubienne, le Belge Vésale publie en 1543 la première description anatomique exacte. L'Espagnol Michel Servet (1509-1553) découvre la petite circulation du coeur; Ambroise Paré (1517-1590) pratique la ligature des artères» (Faure, 1958, p. 64).

Ces mutations techniques sont l'expression d'une profonde transformation du rapport de l'homme à la nature, ce qui explique le radicalisme de la révolution copernicienne, le rejet de la théologie géocentrique au profit d'une cosmologie héliocentrique (Breton, Rieu, Tinland, 1990. p. 31). Plutôt que de s'abstraire du monde en retournant à Dieu, les hommes se tournent vers la Nature, reflet de Dieu, pour mieux le connaître, y trouver sa perfection et l'ordre qu'il a voulu. «Microcosme du macrocosme qu'est la nature» (Breton, Rieu, Tinland, 1990, p. 32), l'homme a pour mission essentielle d'agir en son sein, de créer et de fabriquer un monde analogue à la perfection de la création divine qui lui fournit ses modèles. La catégorie de l'Art, recouvrant aussi bien l'«artistique» que le «technique» à l'époque, résume à elle seule le destin de l'homme. Breton, Rieu, Tinland (1990, p. 34) écrivent:

> «C'est la clef du monde moderne: la Nature est faite pour l'homme qui doit chercher à en extraire tout ce qui est nécessaire à son développement, elle est destinée à son "industrie": il lui faut non plus seulement la connaître pour en compléter la perfection, miroir de la divinité, mais pour la reproduire et ainsi la faire servir à son "perfectionnement", à son progrès. Tel est le "dessein" (à la fois plus originaire et la finalité) de la nature. Comment l'homme peut satisfaire sa fonction dans la nature? Par l'Art, c'est-à-dire par la mise en œuvre, le développement ou l'invention des techniques».

Caractériser les Temps modernes par la promotion de l'être humain et par l'essor des sciences et des techniques demeure somme toute une voie classique. Mais quels sont les fondements sur lesquels ces phénomènes reposent? Leur examen approfondi permet-il d'entrevoir le principe dont ils procèdent et qui donne aux Temps Modernes sa configuration essentielle? Et quelle est l'essence de la technique?[29] Pour Heidegger, la science est un

[29] On aura reconnu l'influence de Heidegger dans la formulation de ces questions. Nous suivrons d'ailleurs l'essentiel de ses analyses que nous limitons ici au paragraphe 6 de l'ouvrage *Être et Temps*, d'après la traduction d'Emmanuel Martineau (1985), p. 38-42, au chapitre «L'époque des "conceptions du monde"» dans *Chemins qui ne mènent nulle part* (1962), p. 69-100, aussi la *Lettre sur l'humanisme* (1964), que nous

phénomène essentiel des Temps Modernes tout comme la technique mécanisée. Celle-ci est «le prolongement le plus visible de l'essence de la technique moderne, laquelle est identique à l'essence de la métaphysique moderne» (1962, p. 69). La technique moderne ne trouve donc pas son essence en elle-même — l'essence de la technique n'est pas technique — mais dans la métaphysique qu'elle prolonge et qu'elle achève en la réalisant. Mais alors, qu'est-ce que la métaphysique? Selon la définition habituelle, la métaphysique est la science des causes et des principes premiers de l'être. Dans l'analyse de Heidegger, la métaphysique se caractérise par l'oubli de l'être. Elle pense l'être à partir de l'ontique[30]; elle ravale l'être sur l'étant[31]. C'est une thèse récurrente de Heidegger: la métaphysique pense et comprend l'être dans l'horizon temporel de la présence, dans l'orbe de l'ontique. «L'étant est saisi en son être comme "présence", c'est-à-dire qu'il est compris par rapport à un mode temporel déterminé, le "*présent*"» (Heidegger, 1985, p. 41)[32]. L'être est la totalité des étants qui ne sont étants que pour autant qu'ils s'offrent dans la présence, dans la permanence de la présence[33]. Et l'étant ne s'offre dans la présence que par rapport à un point de vue qui le regarde, point de référence assumé par la subjectivité à l'époque de la modernité. L'étant par excellence est donc celui qui s'offre au regard et à la prise d'un sujet, d'un *subjectum* [34], qui est l'Idée chez Platon et Aristote, le Dieu-fondement à l'époque médiévale, essentiellement religieuse et chrétienne, l'homme pour les modernes[35]. C'est à partir de cette perspective idéelle que

---

complétons par le chapitre de Vattimo sur «La crise de l'humanisme» dans son ouvrage *La fin de la modernité. Nihilisme et herméneutique dans la culture post-moderne* (1987), p. 35-51.

30 La distinction entre l'ontique et l'ontologique est fondamentale chez Heidegger. Est ontique tout ce qui touche à une considération pratique ou théorique de l'étant comme tel sans mettre en question son être. L'interrogation sur l'être de l'étant, sur le sens de cet étant est ontologique. Je recommande l'ouvrage de Vattimo (1985b). *Introduction à Heidegger*. Paris: Cerf, en particulier les pages 11-23.

31 Pour une critique de la lecture heideggérienne de la métaphysique, j'ai beaucoup profité d'un ouvrage récent de J. Freund (1990), *Philosophie philosophique*, en particulier la deuxième partie de l'ouvrage intitulée «Métaphysique», p. 75-143.

32 *Être et Temps* de Heidegger dans la traduction d'Emmanuel Martineau (1985) que nous utilisons tout au long de cette thèse.

33 Comme le précise Grondin (1993a) dans son ouvrage *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*, Paris: Vrin, p. 44-46, et qui me sert ici de référence privilégiée.

34 Le terme de *subjectum* est la traduction latine du terme grec *hupokeimenon* introduit par Aristote dans le premier livre de la Physique. Le terme grec *hupokeimenon* peut se traduire par «ce qui a été étendu en dessous», d'où l'idée de support qui est elle-même très proche de l'idée de fondement. *Hupokeimenon* est un aspect de la *physis* (nature), l'autre étant l'*eidos*, principe de la chose. Principe se dit aussi *archè*, c'est-à-dire «commencement, ce qui est premier». Sur ces distinctions éclairantes, l'article de J. Ladrière (1991), «Nature et culture, approche philosophique», *Supplément philosophique et théologique*, p. 195-215, est d'une clarté remarquable.

35 Sur le *cogito sum*, Heidegger nous rappelle que Descartes visait à procurer à la philosophie «un sol nouveau et sûr» (*Être et Temps*, p. 40 dans la traduction d'Emmanuel Martineau). Pour l'interprétation

l'étant devient disponible et maîtrisable pour la subjectivité. Cette disponibilité de l'étant scelle l'oubli de l'être et l'oubli de la finitude radicale du *Dasein*. Cette grande idée du Progrès, que rend possible l'essor des sciences et des techniques, et dont nous avons vu qu'elle s'accompagne du rêve d'une *mathesis universalis*, c'est-à-dire d'une «mathématisation de l'étant» (Grondin, 1993a, p. 45), n'est possible que par la «détermination de l'étant selon l'idée, dont l'homme prendra possession au cours de l'histoire de l'Occident, suivant en cela la logique secrète et le destin, joué dès Platon, de la métaphysique» (Grondin, 1993a, p. 45).

Cette mise en disponibilité de l'étant, Heidegger la désigne par le terme de *Gestell*, que l'on pourrait traduire, en suivant ici Vattimo, par «imposition»[36]. Le *Gestell*, c'est «la totalité du "poser" technique, de l'interpeller, du provoquer, de l'ordonner, qui constitue l'essence historico-destinale du monde de la technique» (Vattimo, 1987, p. 44). L'essence de la technique moderne est identique à celle de la métaphysique; elle en constitue non pas l'envers et l'oubli, mais son accomplissement et sa réalisation, précisément parce que la métaphysique, depuis Platon, a toujours pensé l'être comme fondement et structure stable dans l'horizon temporel de la présence. La technique est «le déploiement extrême de la métaphysique» nous rappelle Vattimo (1987, p. 44). On comprend dès lors pourquoi est insuffisante selon Heidegger la caractérisation des Temps Modernes par l'essor des sciences et des techniques ou par la promotion de l'être humain qui conquiert un espace de liberté qui lui est propre[37]. Ce qu'il y a de plus fondamental encore, c'est le phénomène de la technique en tant qu'elle déploie, réalise et achève la métaphysique[38]. Avec les Temps Modernes, c'est

---

heideggérienne de la métaphysique, voir l'ouvrage de J.-P. Resweber (1971), chapitre 3, p. 73-87. Voir aussi Grondin (1993a), p. 98.

[36] Fidèle à son écoute étymologique-herméneutique du langage, Heidegger retiendra finalement le terme allemand de *Gestell* comme exprimant le mieux l'essence même de la technique. «Ce terme permet d'établir une série de relations significatives avec *vorstellen* (représenter), *herstellen* (produire), *bestellen* (commander), ... et *stellen* (poser, comme *thesis*, etc.). (...) Sous le signe du *Gestell*, l'homme ne noue plus à l'étant (et donc aussi à lui-même) qu'un rapport d'exploitation, de machination, de production, de manipulation et d'opération illimitées» (Hottois, 1997, p. 311).

[37] Précisément sur cette manière de caractérisation, voir Heidegger dans *Chemins qui ne mènent nulle part*, particulièrement le chapitre «L'époque des "conceptions du monde"», p. 69-100.

[38] L'interprétation de Heidegger fait plus que reconstruire le lien essentiel qui relie la technique à la tradition métaphysique, elle nous permet de voir que le sujet que l'on se propose de défendre contre la déshumanisation technique — et l'on pense tout particulièrement à l'existentialisme au lendemain de la Seconde Guerre mondiale ou à l'aversion d'Adorno pour la raison technologique — est lui-même à la racine de cette déshumanisation, depuis que l'homme comme sujet, *subjectum*, comme substrat d'abord et conscience représentante ensuite, s'est constitué sujet de l'objet et qu'il se déploie sur le modèle de l'objectivité scientifique. Vattimo (1987) est très clair à ce sujet, p. 35-51.

la totalité de l'étant qui est mis en disponibilité par et pour l'homme, dorénavant sujet, à la fois fondement et raison, qui place l'objet devant lui, se le représente[39] et en dispose. L'essence des Temps Modernes selon Heidegger, c'est l'entrelacement de deux processus solidaires: le devenir-sujet de l'homme et le devenir-image du monde[40]. En d'autres termes, avec la modernité, l'image du monde se configure sous la gouverne d'une instance représentante, l'homme constitué sujet, *subjectum*, à la fois fondement et raison de l'être. Là où l'homme advient, là où il s'impose comme sujet, alors s'ouvre «l'époque des conceptions du monde». Ces deux processus sont les fondements ontologiques des Temps Modernes, le socle caché de phénomènes repérables: la science mathématique, la technique, l'entrée de l'art dans le champ de l'esthétique, l'apparition de la culture et le dépouillement des dieux (Heidegger, 1962, p. 69-70)[41]. Heidegger n'est pas le premier à parler de «dédivinisation» du monde à l'époque de la modernité. Constatant le délitement des références religieuses ou métaphysiques, Weber (1964) montrera que le désenchantement du monde est solidaire de sa rationalisation, trait dominant de la modernité[42].

Époque d'une pensée de la fondation, de l'accomplissement de la métaphysique, la modernité est aussi celle de l'historicisme[43], de la légitimation métaphysico-historiciste[44]. Sur le plan épistémologique et méthodologique, l'historicisme soutient qu'il est possible de construire une science historique rigoureuse et universelle au moyen de méthodes scientifiques objectives et axiologiquement neutres. L'historicisme applique à chaque époque

---

[39] «Re-présenter signifie ici: faire venir devant soi, en tant qu'ob-stant (*Entgegenstehendes*) le simple existant, le rapporter à soi, qui le représente, et le ré-fléchir dans ce rapport à soi en tant que région d'où échoit toute mesure. Où une telle chose advient, l'homme est "fixé" quant à l'étant, il s'en fait "idée", il "y est"» (Heidegger, 1962, p. 82).

[40] Heidegger, 1962, p. 84. Voir aussi l'ouvrage de Grondin (1993a), p. 46.

[41] Voir aussi l'ouvrage de Grondin (1993a). *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*, p. 93-111. L'auteur y confronte les diagnostics heideggérien et habermassien de la modernité.

[42] Comme le souligne J. Grondin (1993a), Habermas (1981) va reprendre le dialogue avec Weber. Misant sur la capacité d'auto-critique de la raison, il développera une conception plus différenciée de la rationalité que celle de Heidegger. Il montrera que les normes, l'action et l'éthique ressortissent à une rationalité qui n'est pas instrumentale. Pour Habermas, la mise en cause de la modernité est liée à la réduction instrumentaliste de la raison comme on la retrouve par exemple chez Adorno et Heidegger. Cette conception plus large et plus différenciée de la rationalité lui permet d'ailleurs de ne pas saborder la modernité. Pour une discussion nuancée de ces thèses, voir Grondin (1993a), «De Heidegger à Habermas», p. 93-111.

[43] Sur l'historicisme, encore une fois l'ouvrage de J. Grondin (1993b), *L'universalité de l'herméneutique*, en particulier le chapitre 4, «Entrée dans les problèmes de l'historicisme», p. 101-128, s'avère très éclairant.

[44] Voir Vattimo à ce sujet (1991). *Éthique de l'interprétation*, chapitre 1, «post-modernité et fin de l'histoire», p. 13-29.

de l'histoire le principe du cercle herméneutique, qui consiste à comprendre un élément à partir du tout auquel il appartient. Rappelons qu'au XIX^e siècle, l'historicisme prend part à la marche triomphale de la science et de la méthodologie; il y voit «la possibilité d'une vérité universelle et d'un savoir rigoureux» (Grondin, 1993b, p. 103). Se modelant sur les sciences exactes, tout l'effort de l'historicisme consistera donc à sortir du cercle limité de notre propre historicité pour accéder à un savoir rigoureux et universel. Dans son dialogue avec les sciences de l'esprit, et particulièrement avec l'historicisme qu'il combat, Gadamer tentera de montrer les limites d'un tel savoir, les limites d'une connaissance historique s'appuyant sur un fondement purement méthodologique[45]. «L'herméneutique développée ici, écrit-il, n'est donc pas une quelconque méthodologie des sciences humaines, mais un effort pour comprendre ce que sont en vérité ces sciences par-delà la conscience méthodologique qu'elles ont d'elles-mêmes, et ce qui les rattache à notre expérience du monde dans son ensemble» (Gadamer, 1976, p. 22). Il soutient que les sciences humaines parviennent à une plus juste compréhension d'elles-mêmes à partir de la tradition humaniste plutôt qu'à partir de l'idée de science moderne. Nous y reviendrons.

Mais l'historicisme est aussi une philosophie de l'histoire. L'histoire humaine est une flèche qui file en ligne droite vers des «lendemains qui chantent». Le passé s'intègre au présent à la manière d'étapes historiques qui préparent l'émancipation de l'humanité que la modernité réalise. L'histoire humaine est donc finalisée, inscrite dans un cours unitaire téléologique, en marche vers un terme assuré et radieux. Émancipation de l'humanité par la révolution prolétarienne, émancipation par les progrès de la technoscience capitaliste, émancipation par la réalisation de l'Esprit absolu, émancipation par «la conversion des âmes au récit christique de l'amour martyr» (Lyotard, 1986, p. 31): ce sont là quelques-uns des «grands récits» qui ont trouvé une légitimation dans une «structure métaphysique du cours de l'histoire» (Vattimo, 1991, p. 15). L'idée d'une progression de l'histoire est aussi solidaire de l'idée qui la conçoit comme un cours unitaire[46]. Pour l'historicisme du XIX^e, le sens de l'histoire, c'est la réalisation de la civilisation sous la forme de l'homme européen moderne (Vattimo, 1990, p. 12). Mais dès lors qu'entrent en crise les «grands récits», entrent également en crise l'idée d'une histoire universelle comme cours unitaire et l'idée de progrès

---

[45] Voir aussi Grondin (1993b), p. 159-165.

[46] Comme le montre G. Vattimo (1990) dans son ouvrage *La société transparente*, Paris: Desclée de Brouwer, en particulier le chapitre 1, «Société postmoderne, société transparente?», p. 9-23. L'auteur y développe l'idée que la société postmoderne n'est pas une société plus transparente, plus consciente d'elle-même, plus éclairée, mais plus complexe, plus chaotique et que les espoirs d'émancipation résident précisément dans ce chaos relatif (p. 13).

ou d'un sens de l'histoire. La postmodernité est l'expression de ces prises de conscience. La modernité est l'époque de l'accomplissement de la métaphysique sous la forme de la maîtrise de la nature que rend possible l'essor des sciences et des techniques. Elle est aussi l'époque de l'historicisme, de la légitimation métaphysico-historiciste de l'aventure humaine. La direction suivant laquelle la postmodernité peut s'entendre devient dès lors plus claire.

1.1.5 La postmodernité ou de l'être comme événement

Nous avons vu que la technique est un phénomène essentiel de la modernité. Nous avons également vu que la technique, bien loin de représenter un phénomène contraire à la métaphysique, en constitue plutôt sa réalisation et son achèvement. C'est en ce sens que nous entendons la modernité comme l'époque de la métaphysique en acte, comme l'époque de sa réalisation sous la forme de la technique généralisée. Elle est l'époque du *Gestell*, de la mise en disponibilité de l'étant sous la gouverne du sujet comme *Grund*, comme fondement et raison. Ce sont les analyses de Heidegger qui mettent en lumière ce lien primordial, cette solidarité congénitale entre la métaphysique et la technique. Le déploiement technique à l'époque de la modernité constitue l'ultime surgeon d'une pensée qui, *mutatis mutandis*, de Platon à Descartes, a toujours interprété l'être relativement à un *hupokeimenon*, d'abord sous la forme de l'Idée *(eidos)* chez Platon et Aristote, puis sous la forme d'un Dieu-fondement à l'époque médiévale, enfin, avec la modernité, sous la forme d'un sujet qui pose l'objet (l'étant) devant lui, se le représente et en dispose. Dans la métaphysique moderne, sous le regard et l'autorité du sujet, autour duquel dorénavant la totalité de l'être se structure, l'étant est connaissable et maîtrisable, disponible pour l'action de l'homme qui procède à l'organisation totale du monde. Le monde, désormais objectivé, est une représentation de l'homme, une image placée sous la gouverne de la subjectivité humaine. Cette disponibilité de l'étant, lequel, en régime métaphysique, est pensé dans «l'horizon temporel de la présence», «de la permanence de la présence», résulte d'une position ontologique qui scelle l'oubli de l'être, l'oubli du phénomène primordial de la temporalité de l'être et de la finitude radicale du *Dasein* selon Heidegger[47]. Sous la forme de son déploiement technique, la

[47] Rappelons ici que le souci est l'existential par excellence du *Dasein* dans *Être et Temps* de Heidegger (voir le chapitre 6, p. 141-169 dans la traduction d'Emmanuel Martineau, 1985). Le souci occupe cette place fondamentale parce que le *Dasein* n'est pas un être déterminé d'une manière définitive, fermé sur lui-même, plein et achevé. Le souci est le propre d'un être ouvert, d'un être dont l'être est d'«être-au-devant-de-soi-même». En d'autres termes, le *Dasein* est «pouvoir-être». C'est dans ce «pouvoir-être» ou dans cet «être-au-devant-de-soi-même» que s'enracine le phénomène originaire de la temporalité. Le *Dasein* est temps parce qu'il est tout entier projeté en avant de soi. De plus, ce «pouvoir-être» peut être déterminé d'une manière authentique ou inauthentique. Authentique quand il se détermine par rapport à son futur fini le plus essentiel, c'est-à-dire la mort; inauthentique quand il se livre à la merci des lieux communs du «On». Voir l'ouvrage de J. Grondin (1993a). *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*, particulièrement le chapitre 2, «La persistance et les ressources éthiques de la finitude», p. 37-55, ouvrage qui me sert ici de référence.

modernité est la version finale d'une histoire de l'être qui procède de son oubli. En ce sens, la métaphysique, comme histoire de l'être, est l'histoire d'un oubli: l'oubli de l'être.

Le *Gestell* des Temps Modernes ne marque pas seulement l'achèvement de la métaphysique, et donc la fin de la modernité; en lui se trouve aussi la possibilité de ce que Heidegger appelle le «le premier éclair de l'*Ereignis*», c'est-à-dire la possibilité qu'en lui le sujet et l'objet perdent leur détermination métaphysique (Vattimo, 1987, p. 45). En d'autres termes, dans l'imposition métaphysique sous la forme de la technique à l'époque de la modernité, se tient en réserve la possibilité d'un habiter non métaphysique de l'homme (Grondin, 1993a, p. 48), la possibilité d'un autre rapport à l'être sous la conduite d'une méditation sur l'être qui en brise l'oubli. «Le *Gestell* représente certes le plus haut danger pour la pensée, mais il libère aussi la possibilité de faire l'expérience de l'être en dehors des schèmes fondationnels de la métaphysique» (Grondin, 1993a, p. 49). En ce sens, parce que le *Gestell* marque l'achèvement de la métaphysique et la fin de la modernité, il appelle aussi leur dépassement. Ce dépassement, il importe de l'envisager en termes de *Verwindung* selon Heidegger. En elle réside peut-être le crépuscule de la métaphysique, c'est-à-dire une autre expérience de la vie, un rapport au monde où l'être ne se donne plus comme structure stable ou fondement absolu, et peut-être aussi une autre avenue pour la pensée, la possibilité d'une pensée post-métaphysique et post-historiciste.

Cette manière de caractériser la postmodernité implique que soit reconnue une continuité essentielle entre Nietzsche et Heidegger. Ce que les résultats de leurs recherches permettent d'entrevoir, c'est la positivité d'une époque non-métaphysique et non-historiciste de l'être et la possibilité d'une existence et d'une pensée qui ne se modèlent plus sur une structure stable de l'être ou sur un fondement absolu. Cette continuité essentielle entre Nietzsche et Heidegger, il faut la rechercher du côté du nihilisme[48]. Selon Vattimo, les thèses de Nietzsche et de Heidegger concordent sur les contenus et les manifestations du nihilisme. Pour Nietzsche, le nihilisme accompli est la «situation où l'homme roule hors du centre vers l'X». L'ensemble du procès nihiliste peut se résumer dans la «mort de Dieu» ou la «dévalorisation des suprêmes valeurs». Pour Heidegger, le nihilisme est «la réduction de

---

[48] Je reprends sur ce point l'argumentation de Vattimo. Voir *La fin de la modernité. Nihilisme et herméneutique dans la culture post-moderne*, surtout le chapitre 1, «Pour une apologie du nihilisme», p. 23-33. Notre lecture est complétée par son chapitre qui porte sur la «Sécularisation de la philosophie» dans son ouvrage *Éthique de l'interprétation* (1991), p. 30-44.

l'être à la valeur d'échange»[49]. Selon Vattimo (1987, p. 25), il est possible de faire coïncider cette définition de Heidegger avec celle de Nietzsche si l'on prend garde au fait que même pour Nietzsche, seules les suprêmes valeurs ont disparu et non les valeurs tout court. Ce qui aura pour effet de libérer leur «vertigineuse potentialité» car, en effet, «ce n'est que là où il n'y a plus l'instance terminale et "interruptive", bloquante, de la valeur suprême-Dieu que les valeurs peuvent se déployer dans leur véritable nature de convertibilité et de transformabilité/processualité indéfinies»[50]. Si Dieu meurt et avec lui la Vérité, alors «l'être se dissout dans le discourir de la valeur, dans les transformations indéfinies de l'équivalent général»[51]. Nous découvrons alors que les valeurs et les systèmes de valeur ne sont que des productions humaines, trop humaines (Nietzsche).

Le nihilisme accompli de Nietzsche ne signifie donc pas le rétablissement ou l'établissement de valeurs plus fermes, plus solides et plus vraies que les précédentes. Quand Nietzsche écrit dans le *Crépuscule des idoles* (1974) que «le monde-vérité devient une fable», il faut se garder d'attribuer à la fable, et aux apparences qui la constituent, la force coercitive de l'*ontos on* métaphysique. Le nihilisme accompli ouvre et rend possible l'expérience d'un monde où la réalité et l'apparence ne s'opposent plus, où les critères pour distinguer la fable de la vérité n'existent plus. Mais cette expérience du monde n'est pas plus authentique ou plus vraie que celle ouverte par la métaphysique, et elle n'est pas plus authentique car l'authenticité, nous rappelle Vattimo, ou le propre, la réappropriation, «décline elle-même avec la mort de Dieu» (1987, p. 29). Ainsi, l'annonce de «la mort de Dieu» par Nietzsche n'a pas la force péremptoire d'une vérité métaphysique; elle n'est pas une démonstration mais une interprétation. Elle est une annonce qui ne décrit pas une structure stable (la non-existence de Dieu) mais raconte un événement (Vattimo, 1991, p. 35). Il n'y a aucun *Grund*, aucun fondement indubitable, aucun principe premier, aucun «métarécit» pour affirmer que la pensée ne doit plus être une pensée de la fondation. Nietzsche raconte une histoire: l'événement de la mort de Dieu en lien avec l'amélioration des conditions d'existence individuelle et collective, qui dispense de recourir à la certitude et à la sécurité d'un Dieu-

---

[49] La réduction de l'être à la valeur met l'être sous la coupe du sujet en ce qui lui revient de reconnaître les valeurs. La valeur ou les valeurs sont dorénavant relatives au choix du sujet. Dans la métaphysique des Anciens, l'éthique ne résulte pas d'un choix individuel; elle s'inscrit dans un ordre objectif des choses.

[50] Selon Vattimo (1987), la phénoménologie et le premier existentialisme, mais aussi le marxisme humaniste et la théorisation des sciences de l'esprit, sont, dans la culture du XX^{e} siècle, des répliques et des résistances à l'achèvement du nihilisme, ou encore des tentatives pour soustraire la valeur d'usage à la seule logique quantitative de la valeur d'échange (p. 26-27).

[51] Toujours selon Vattimo, 1987, p. 25.

fondement, amélioration elle-même liée à la rationalisation de la vie sociale que l'hypothèse du Dieu-fondement avait rendue possible (Vattimo, 1991, p. 37).

Quand Heidegger écrit que dans le *Gestell* se profile «un premier et insistant éclair de l'*Ereignis*»[52], il réfère à cette époque où l'être se donne comme événement et non plus comme structure stable ou fondement absolu, à l'événement de l'être où l'homme et l'être perdent leur détermination métaphysique, à l'événement de l'être qui signifie dans le langage, à travers la *Ueberlieferung*, c'est-à-dire «dans la tradition qui est transmission et interprétation des messages» (Vattimo, 1987, p. 30). À l'époque de la pensée post-métaphysique, l'être se donne comme événement, comme fond-sans-fond et comme mémoire, comme *Ereignis* et comme *Geschick* (envoi)[53]. L'ontologie nihiliste de Nietzsche et Heidegger nous invite à recevoir l'être comme événement, c'est-à-dire «comme la manière dont la réalité se configure dans son lien spécifique avec la situation de l'époque»[54]. Ainsi, ce qui provient de notre époque et des époques qui nous précèdent, des cultures non occidentales comme des subcultures qui accèdent à la parole au sein même de l'Occident, ce ne sont pas des structures stables de l'être, des fondements éternels, une essence ou une nature profonde des choses, mais des messages de l'être, des valeurs et des symboles, des «configurations de l'expérience», des traces et des «concrétions de l'être» que nous devons écouter avec une attention dévouée, avec *pietas* [55] comme le propose Vattimo (1991, p. 9). Ces valeurs, ces traces et ces configurations de l'être sont tout ce qui reste une fois que «le monde-vérité est devenu fable», une fois que l'apparence et la réalité ont perdu leur détermination métaphysique, une fois que la pensée s'est dépouillée du voile de la certitude fondatrice. C'est ainsi que le *logos* des philosophes grecs, la raison comme réalité substantielle et objective, le Dieu-fondement des médiévaux et la raison moderne devenue *ratio*, retrouvent leur sens de discours, «de langue parlée par une communauté historique» (Vattimo, 1991, p. 41).

---

[52] Heidegger, M. (1968). *Questions I* (Trad. A. Préau), p. 272.

[53] Comme le souligne J. Grondin (1993a, p. 47): «La pensée de l'être chez Heidegger prendra de plus en plus la forme d'une méditation commémorative et allusive (*Andenken*) sur le refus de l'être».

[54] Lire en particulier l'«Avant-propos» de l'ouvrage plusieurs fois cités de Vattimo (1991), *Éthique de l'interprétation*, p. 7-10.

[55] Sur la *pietas*, Vattimo (1991, p. 22) précise: la *pietas* «non pas au sens latin du terme où elle avait pour objet les valeurs de la famille, mais au sens moderne de la piété dévouée envers ce qui n'a cependant qu'une valeur limitée et qui mérite notre attention parce que cette valeur, pour limitée qu'elle soit, est la seule dont nous ayons connaissance. La *pietas* est l'amour porté au vivant et à ses traces — traces qu'il porte en tant qu'il les reçoit du passé».

L'annonce de la mort de Dieu, la dissolution des suprêmes valeurs, la réduction de l'être à la valeur d'échange, «le devenir-fable du monde vrai», tout cela appartient au nihilisme en ceci encore que la force coercitive du réel, nécessaire, péremptoire et vrai, s'en trouve affaiblie (Vattimo, 1987, p. 31). L'avènement d'une société de la communication[56] généralisée, l'apparition des moyens de communication de masse — journaux, radio, télévision, l'informatique — , en multipliant les points de vue sur la réalité, les visions et les conceptions du monde (*Weltanschauungen*), ont été des facteurs déterminants du délitement des grands récits dont parle Lyotard (1979). Cette explosion de la communication a rendu possible la prise de parole d'un nombre grandissant de sous-cultures et de minorités au sein même de l'Occident, l'émergence et l'expression d'autres univers culturels. L'effet combiné de ces facteurs entraîne une pluralisation irrésistible de nos sociétés occidentales, laquelle ne nous permet plus de concevoir le monde et l'histoire à partir d'un point de vue unitaire (Vattimo, 1990, p. 15). Avec cette poussée incoercible de la pluralisation de l'Occident, cette prise de parole que rendent possibles les moyens de communication de masse, c'est l'idée même d'une histoire universelle, d'un progrès continu et linéaire du monde, d'une conception de l'histoire comme cours unitaire, bref, c'est l'idée même d'une émancipation progressive de l'humanité à partir d'un centre finalisé — idée chère au siècle des Lumières — qui se trouve renvoyée dans le musée des idées mortes. Ce que nous comprenons de nos jours d'une lumière nouvelle, c'est que le sens de l'histoire ne se trouve ni dans la réalisation de la civilisation sous la forme de l'homme européen moderne — comme le pensaient les Lumières, Hegel, Marx, l'historicisme, les positivistes[57] —, ni dans la réalisation de l'Esprit absolu de Hegel, ni dans l'avènement d'une société égalitaire par le prolétariat libéré, ou encore dans la réalisation d'une société éduquée, émancipée et éclairée suivant l'idéal des Lumières. Ce que nous voyons plutôt, c'est que la libération des nombreuses cultures au sein même de l'Occident ou dans le monde en général, dément l'idéal d'une société transparente. L'intensification des possibilités d'information sur la réalité, la multiplication des angles, des points de vue et des conceptions du monde, le foisonnement des prises et des analyses, rendent de moins en moins concevable l'idée d'une réalité forte, pleine, solide et péremptoire, l'idée d'une histoire finalisée, et réalisent peut-être la prophétie nietzschéenne que «le monde-vrai devient fable»[58].

---

[56] Sur l'avènement de la société de communication de masse, l'ouvrage de Vattimo (1990) suggère des pistes qui méritent l'attention, en particulier le chapitre 1, «Société postmoderne, société transparente?», p. 9-21.

[57] Toujours selon Vattimo, 1990, p. 12.

[58] Vattimo, 1990, p. 16. Par ailleurs, sur un plan scientifique, J. Hamburger (1988) nous rapporte que dans ce que nous appelons la réalité, la part de la place qu'occupe l'esprit humain prend de plus en plus d'importance tandis que s'éloigne de plus en plus l'espoir d'une connaissance de la réalité en soi ou du monde tel qu'il est.

Époque d'une pensée post-métaphysique et post-historiciste, la postmodernité nous fait entrer dans ce que Greisch (1985, p. 7) appelle un «âge herméneutique de la raison». Le champ contemporain du pensable est largement dominé par le problème de l'interprétation. Dans les termes de Grondin[59] (1993a, p. 7), l'herméneutique circonscrit l'horizon de la pensée contemporaine dont elle indique les deux directions essentielles: d'une part «la réflexion investie dans l'univers de l'interprétation compris comme le ressort de toute activité cognitive et pratique, de l'autre, celle qui nous a appris à voir dans le langage le mode privilégié de cette activité interprétante et de notre être-au-monde en général»[60]. Nous pourrions ajouter, en suivant Gadamer (1996a), que notre époque a découvert l'universalité de l'ordre interprétatif[61]. À l'origine, l'herméneutique est née d'une recherche d'objectivité dans l'interprétation des textes, d'une volonté de se constituer en science rigoureuse et normative de l'interprétation. Ce n'est que récemment, depuis la fin du XIX^{e} siècle, que l'herméneutique est devenue philosophie générale et ontologie. Depuis Heidegger (1985), et

---

Selon Hamburger, deux chocs sont venus ébranlés les colonnes du temple: «le constat de *césures* entre divers regards portés sur la même "réalité" et la naissance du concept de l'*aléatoire*» (p. 162). Par le constat des césures entre les regards portés sur un même objet, la réalité nous apparaît fragmentée. Par césure, il faut entendre ce qui sépare ou peut séparer les images d'un même objet étudié suivant des méthodes scientifiques distinctes. Il est devenu clair qu'un même objet approché par des méthodes différentes peut fournir à notre esprit des images distinctes de lui-même et parfois des éclairages si distincts que nous ne pouvons plus passer de l'un à l'autre. «L'image que nous en avons devient le résultat d'une synthèse subjective, j'allais dire d'un compromis, entre des informations *discontinues*, qu'une césure sépare» (p. 163). Voir à ce sujet Hamburger, J. (1988). «Doutes», *Le Débat*, 52, 161-171, et son ouvrage *La raison et la passion* (1984). Paris: Seuil, particulièrement les pages 40-69.

[59] On trouve une reconstruction de son histoire dans l'ouvrage de J. Grondin (1993b). *L'universalité de l'herméneutique*. Paris: Épiméthée, ainsi que dans un article du même auteur (1990b): «Herméneutique». *Encyclopédie philosophique universelle. Les Notions philosophiques*, n^{o} 2, p. 1129-1134. Paris: Presses universiaires de France.

[60] La pensée philosophique de ce siècle, tant anglo-saxonne que continentale, a accordé à la question du langage une importance extraordinaire. Pour s'en convaincre, il suffit de rappeler l'influence immense d'un penseur comme Wittgenstein, récupéré par le néo-positivisme (Schlick, Carnap) et la philosophie analytique (Ryle, Austin, Searle), et des courants de pensée pour lesquels la question du langage occupe une place centrale, notamment la phénoménologie (Husserl) et l'herméneutique (Heidegger, Gadamer, Ricoeur), le structuralisme (Lévi-Strauss et Lacan), l'École de Francfort, particulièrement Apel et Habermas, enfin la grammatologie de Derrida, les analyes de Foucault, Serres et Deleuze. Pour les sources de cet intérêt pour le langage, voir l'ouvrage de G. Hottois (1997), *De la Renaissance à la postmodernité. Une histoire de la philosophie moderne et contemporaine*. Bruxelles: De Boeck, particulièrement les pages 286-290 et cet autre ouvrage du même auteur, *Du sens commun à la société de communication*. Paris: Librairie philosophique J. Vrin, 1989.

[61] La science également a découvert l'ordre interprétatif, et ce, au sein même de l'épistémologie des sciences dans la tradition analytique, chez des auteurs comme Feyerabend, Rorty, Goodmann, Kuhn, rendant ainsi moins nette l'opposition tranchée entre les sciences de la nature réputées explicatives (*Naturwissenchaften*) et la nature compréhensive ou interprétative des sciences de l'esprit ou des sciences humaines (*Geitesswissenchaften*). Grondin, (1993a), p. 155.

à sa suite Gadamer, l'herméneutique indique une tendance qui comprend l'existence humaine dans son rapport au monde comme écoute et interprétation de l'être porté à la parole.

Vattimo (1991) y voit la forme sécularisée de la philosophie contemporaine et n'hésite pas à promouvoir l'herméneutique au rang de nouvelle *koinè* de la culture philosophique, voire même de la culture prise dans son ensemble, comparable au marxisme dans les années cinquante et soixante, ou encore au structuralisme dans les années soixante-dix[62]. D'abord technique d'interprétation des textes religieux, littéraires et juridiques, l'herméneutique connote de nos jours une tendance philosophique depuis *Vérité et Méthode* de Gadamer (1996a), tendance qui s'est ramifiée et complexifiée dans des directions toujours plus riches et diversifiées[63]. Dénominateur commun de la postmodernité ambiante[64], pluraliste, pragmatique, post-métaphysique et post-historiciste, l'herméneutique met l'accent sur l'historicité et le perspectivisme de toute compréhension. Elle rend donc possible une ouverture à une conception non-métaphysique de la vérité — la vérité comme correspondance au réel que l'on s'approprie et que l'on transmet —, non plus pensée dans les termes positivistes de la vérification méthodique mais à partir de l'expérience de l'art et du modèle rhétorique[65].

Vattimo (1991, p. 31) trouve chez Rorty ce qu'il entend par «sécularisation de la philosophie» en lien avec l'expansion de l'herméneutique. Selon Rorty, avec Heidegger,

---

[62] Quelles sont les raisons de cette position centrale occupée maintenant par l'herméneutique? Quelles sont les transformations qu'elle exprime? En fonction de quelles exigences il en est ainsi se demande Vattimo? Première réponse possible: «l'herméneutique est la forme dans laquelle l'exigence d'historicité se fait entendre après l'hégémonie structuraliste» (1991, p. 47). Mais cette exigence s'accompagne d'une question: comment l'herméneutique le fait-elle mieux, comment l'herméneutique réalise-t-elle l'exigence de thématiser la position historique de l'observateur? Selon Vattimo, pour réaliser cette tâche, l'herméneutique doit se définir de manière plus rigoureuse en retrouvant son inspiration d'origine, c'est-à-dire la méditation de Heidegger sur la métaphysique et son destin. L'interprétation n'est pas une description neutre faite par un observateur; elle est événement dialogique dans lequel les acteurs sont mis en jeu. «La pensée herméneutique met l'accent sur l'appartenance de l'observateur à un horizon commun, et sur la vérité comme événement qui, dans le dialogue entre les deux interlocuteurs, "met en oeuvre" et modifie en même temps cet horizon» (1991, p. 51).

[63] On pense à Apel avec «l'*a priori* de la communauté illimitée de communication», Habermas et sa théorie de «l'agir communicationnel», à Ricoeur qui la conjugue avec la phénoménologie, à Pareyson chez qui elle rencontre une ontologie de la liberté existentialiste, dans la critique littéraire avec Jauss et le déconstructionnisme américain, dans les sciences sociales, enfin chez Rorty qui thématise l'idée d'une orientation commune à Heidegger, Dewey et Wittgenstein, et chez lequel on trouve ce que l'on entend par sécularisation de la philosophie en lien avec l'expansion de l'herméneutique (Vattimo, 1991, p. 31).

[64] Lire en particulier Grondin, 1993a, p. 155.

[65] Vattimo, 1987, p. 18. Sur la vérité pensée à partir de l'expérience de l'art et du modèle rhétorique, voir en particulier l'ouvrage de Vattimo (1987), *La fin de la modernité*, p. 135-150.

Dewey et le dernier Wittgenstein, la pensée prend enfin congé de l'idéal de la fondation et l'héritage de ces penseurs vit dans l'herméneutique[66]. Heidegger a non seulement montré le lien intime entre être et langage, mais il nous a surtout montré que tant que l'être est rapporté au langage, il se peut que l'idéal de la fondation soit maintenu. On peut le voir par exemple dans la reprise néo-kantienne du langage ou dans le tournant linguistique de la philosophie de K.O. Apel. Les *a priori* sont des structures du langage et conservent la portée universelle des *a priori* kantiens en dehors de toute finitude historique. Or, pour Heidegger, non seulement l'être n'advient que dans le langage, mais il advient; le langage, ou les *a priori* linguistiques, sont chaque fois déterminés historiquement; «ils ne constituent pas des structures mais des messages. (...) Les langages naturels qui rendent l'expérience du monde possible sont des langages historico-naturels; ils adviennent à chaque fois en guise de réponses à d'autres langages, qui à leur tour sont déjà autant de réponses et d'interprétations» (Vattimo, 1991, p. 34). En ce sens, l'apparition du terme de postmodernité est un envoi de l'être qui s'exprime à travers le langage, lequel dit quelque chose de l'être qui demande à être entendu et interprété. Le passage de la modernité à la postmodernité marque le passage d'une pensée de la fondation à une pensée non-fondationniste, le passage d'une fondation métaphysique à une fondation herméneutique. L'interprétation n'est pas une démonstration qui découle d'un fondement stable, certain, indubitable, mais une pensée qui a la forme d'une remémoration herméneutique.

1.2 Deuxième partie: éléments de la problématique

Avant de formuler la question centrale de cette thèse et les tâches qu'elle nous assigne, des étapes préalables s'imposent. Dans une première partie, nous brossons les grandes lignes de l'interprétation heideggérienne de la métaphysique. Pour Heidegger, la métaphysique se comprend à partir d'un oubli de l'être, qui est aussi un oubli du temps, un oubli de la temporalité du *Dasein*. La position de Heidegger nous permet de comprendre les liens intimes qui unissent la métaphysique et l'humanisme, c'est-à-dire les rapports entre l'oubli de l'être et la définition de l'homme comme *animal rationale*. Nous verrons aussi que l'humanisme, et le rationalisme qui lui est associé, est à la base de notre tradition éducative occidentale. Suivant l'interprétation heideggérienne, l'humanisme est d'essence métaphysique et ce n'est qu'au moment où la métaphysique s'achève à l'époque du *Gestell* que l'humanisme entre en crise.

---

[66] Sur l'absence de fondements, un ouvrage récent de F. Varela, E. Thompson et E. Rosch (1993), *L'inscription corporelle de l'esprit*, met en évidence la convergence de la tradition occidentale, basée sur le raisonnement philosophique et la vérification scientifique, avec la tradition et la pensée bouddhiques, reposant sur l'expérience. Les auteurs soulignent toutefois les différences majeures entre l'absence de fondements dans la pensée contemporaine et l'absence de fondements dans la tradition Madhyamika.

Nous verrons aussi que la pédagogie a partie liée avec une pensée de la fondation, qu'elle est le suppôt d'une pensée métaphysique, lors même qu'elle se constitue «nouvelle» sur la base d'une fondation scientifique. Mais à l'époque de la postmodernité, post-métaphysique et post-historiciste, et sous la conduite de l'herméneutique, nous plaiderons en faveur d'une *Verwindung* de l'humanisme et de la pédagogie comme sous-produit de la métaphysique, en faveur d'une révision des finalités culturelles de l'école et d'une réflexion sur la pédagogie et sur le sens de la pratique éducative du maître comme pratique culturelle située et enracinée. Une *Verwindung* de l'humanisme ne donne pas pour autant son aval à une pédagogie du laisser faire et du tout est égal à tout; elle nous invite plutôt, entre l'humanisme traditionnaliste et la seule approche didactique, techniciste ou scientifique de la pédagogie, à reconstruire des liens entre la pédagogie et la culture, à construire l'espace d'une culture pédagogique et d'une pédagogie de la culture.

1.2.1 L'interprétation heideggérienne de la métaphysique

Être et Temps (1985)[67] de Heidegger se proposait une double tâche: une analytique ontologique du *Dasein* et une destruction de l'histoire de l'ontologie (Heidegger, 1985, p. 35-42). Nous suivrons le fil de l'analytique du *Dasein* en la schématisant à l'extrême. Le *Dasein* se caractérise par le fait qu'il y va en son être de son être même (Heidegger, 1985, p. 54). Le *Dasein* est l'étant qui a le souci[68] (*sorge*) de son être; le souci est le mode d'être fondamental du *Dasein*. Le *Dasein* a le souci de son être parce qu'il est un «être-au-devant-de-soi-même», un être-en-avant-de-soi, un être ouvert à ses possibilités futures, bref, un pouvoir-être. L'ouverture du *Dasein* a un caractère compréhensif, herméneutique. Le *Dasein* se rapporte à lui-même sur le mode de l'interprétation; il a un rapport compréhensif à lui-même. Cette compréhension est liée à sa propre constitution temporelle; le temps est l'horizon

---

[67] Nous suivons ici *Être et Temps* selon la traduction qu'en a fait Emmanuel Martineau. Heidegger, M. (1985). *Être et Temps*. Paris: Authentica. L'ouvrage de J. Grondin (1993a) nous est aussi d'un apport précieux, particulièrement le chapitre 2, «La persistance et les ressources éthiques de la finitude», p. 37-55, et le chapitre 5, «De Heidegger à Habermas», p. 93-111.

[68] Le souci dont il est question se distingue d'une émotion particulière. Il ne doit pas être entendu dans un sens psychologique mais plutôt ontologique. En ce sens, le souci est une structure d'être, un existential qui rend possible telle ou telle autre émotion particulière. Pour ce qui concerne la distinction fondamentale entre l'«existentiel» et l'«existential», l'ouvrage de G. Vattimo, *Introduction à Heidegger*, p. 19, est une excellente référence. Brièvement, l'«existentiel» se rapporte au problème de l'existence tel qu'il se pose à l'intérieur de l'existence elle-même, à l'ensemble des problèmes concrets que nous avons à résoudre tous les jours, à quelque niveau que ce soit; l'«existential» renvoie pour sa part au problème de l'existence posé au niveau réflexif, à la question sur l'existence. Elle vise ici la mise au clair de ce qui constitue l'existence. «La question (des structures ontologiques de l'existence) vise une explication de ce qui constitue l'existence. Nous appelons *existentialité* l'ensemble de ces structures» (Vattimo, 1985b, p. 19).

de toute compréhension. Cette compréhension de l'être présente donc un caractère temporel; elle se fonde dans le temps. C'est pourquoi le *Dasein* n'a jamais fini de se comprendre. Comprendre, pour le *Dasein*, c'est se comprendre à travers un processus continu d'auto-interprétation, d'expérience et de réinterprétation. Nous touchons ici une clef essentielle: pour Heideger, en effet, c'est dans l'être-en-avant-de-soi que se situe le phénomène originaire de la temporalité du *Dasein*. Le *Dasein* est temporel parce qu'il se tient de tout son être dans cet être-en-avant-de-soi. Il a le souci de son être parce qu'il est temporel de part en part. La temporalité est donc la structure la plus fondamentale du *Dasein*, l'existential par excellence.

Ce pouvoir-être propre au *Dasein* peut être vécu de manière authentique ou inauthentique. Authentique, d'une part, dans la résolution devançante grâce à laquelle le *Dasein* se saisit de son pouvoir-être fini, de ses possibilités en fonction de son futur le plus essentiel, c'est-à-dire en fonction de son être-pour-la-mort. Inauthentique, d'autre part, lorsque fuyant cet être-pour-la-mort, son futur fini le plus essentiel, et donc la possibilité de se déterminer lui-même, le *Dasein* choisit de vivre selon les schèmes sécurisants du «On»[69], selon les lieux communs de l'opinion publique, les idéologies dominantes, les distractions de toutes sortes et les curiosités sans fin. Coupé de son être et de son horizon le plus essentiel, le *Dasein* s'aliène dans le règne du «On», dans l'oubli de son être.

L'existence inauthentique privilégie la guise temporelle de la présence. N'ayant plus à se choisir, n'ayant plus à se déterminer en fonction de son à-venir mortel et fini, n'ayant plus à se temporaliser dans un comprendre herméneutique libérant un projet, le *Dasein* s'en remet à la sécurité du même, à la succession infinie des «maintenant». L'un des traits essentiels de la conception traditionnelle du temps, c'est sa prédilection pour le temps présent. Cette conception du temps, qui trouve selon Heidegger son expression philosophique chez Aristote, définit l'histoire même de la métaphysique. En régime métaphysique, «l'être temporel, terrestre, y est distingué de l'être a-temporel, véritablement étant, l'étant divin où sont conçues les essences éternelles, les idées de tous les étants. Être, c'est participer d'une essence éternelle, *a priori*, rationnelle, immuable» (Grondin, 1993a, p. 42). Comme nous l'avons vu, le phénomène le plus originaire de la temporalité trouve son siège dans la finitude

---

[69] Heidegger, 1985, paragraphe 27, p. 107-110. Le *Dasein* ne s'appartient pas en propre; une partie de lui-même est déterminée par les autres. On fait ce que les autres font, pensons ce que les autres pensent. Qui parle, qui pense, qui s'émeut? Le plus souvent c'est le «On» selon Heidegger. Le «On», c'est la fermeture à soi, le refoulement du soi pour ne pas avoir à vivre l'angoisse du choix. Le «On» est un existential, une possibilité d'être du *Dasein*. Le «On», c'est le pronom indéfini, ontologiquement inscrit dans le *Dasein*. Mais le *Dasein* n'a pas à être nécessairement déterminé par autrui. Il a la possibilité de se choisir. À l'emprise ou à la «dictature du On», Heidegger oppose la résolution devançante.

du *Dasein*, dans cet être-en-avant-de-soi qui se possibilise de manière authentique en fonction de son être-pour-la-mort. L'être ne pourra être doté d'un coefficient d'a-temporalité, d'immuabilité et de stabilité, que sur la base d'un refus de la finitude radicale du *Dasein*. Toute la métaphysique jaillit donc d'une «modalité inauthentique de la temporalité», d'un refus de la temporalité fondamentale qui trouve dans la finitude même du Dasein son site privilégié. La métaphysique se caractérise donc par un oubli de l'être comme le précise Heidegger. Cet oubli de l'être est un oubli du temps, un oubli de la temporalité du Dasein dans lequel s'enracine le phénomène originaire de la temporalité. Cet oubli de l'être explique qu'en régime métaphysique, l'être soit pensé dans le seul horizon de la présence, «de la permanence dans la présence» (Grondin, 1993a, p. 43). L'oubli de l'être, c'est aussi l'oubli de la différence ontologique[70], la réduction de l'être à l'étant.

1.2.2 Métaphysique et humanisme

Cet oubli de l'être — oubli de la différence ontologique et la réduction de l'être à l'étant — revêt pour nous une importance capitale. L'oubli de l'être en général, qui ressortit d'un oubli de la temporalité du *Dasein* lui-même, comme être mortel et temporalité finie, se répercute sur la compréhension de l'homme: il est le «vivant qui possède la parole» (*zôon logon echôn*), un *animal rationale* [71]. L'homme est un étant parmi les étants qui possède la parole, un animal dont la raison lui assure une participation au monde platonicien de l'*ontos on* [72] métaphysique (Grondin, 1993a, p. 97), au monde immuable des essences éternelles, des Formes ou des Idées. Par la parole, par le *logos*, l'homme saisit l'essence de la chose, l'*eidos* de la chose. C'est ici qu'apparaît le lien étroit entre la métaphysique et la définition de l'homme comme animal rationnel, la relation intime entre la métaphysique et l'humanisme rationaliste. L'*humanitas* de *l'homo humanus* est ici déterminée en fonction d'une interprétation fixe du monde comme totalité des étants. «Tout humanisme se fonde sur une

---

[70] Pour Heidegger, la métaphysique a ignoré la différence ontologique entre l'être et l'étant. Elle ne pose que la distinction ontique et non ontologique. Remarquons que la distinction entre l'être et l'étant n'est pas nouvelle en philosophie. On la retrouve par exemple chez Thomas d'Aquin qui distingue l'*ens* de l'*esse*. L'*ens*, c'est l'acte d'être, ce qui existe, l'étant. Mais cet *ens* existe toujours selon une certaine *esse*, essence plus générale que l'*ens*. Heidegger reproche à Thomas d'Aquin de ne pas avoir pensé l'être de l'étant et d'avoir recouvert la différence ontologique par une différence théologique. Pour Thomas d'Aquin, tous les *ens* ne tiennent leur être que parce qu'ils procèdent de l'*esse*. Ce qui fait que l'étant est, c'est Dieu comme pure *esse*. Dieu fonde l'être. La question ontologique émigre ici vers la théologie. C'est en ce sens que nous pouvons entendre la métaphysique occidentale comme onto-théologique.

[71] Comme le précise Heidegger, une telle détermination de l'homme n'est pas fausse, mais elle est conditionnée par la métaphysique (1964, p. 53).

[72] Termes que Grondin (1993a) traduit par «l'étamment étant». «Réellement réel» serait aussi acceptable.

métaphysique ou s'en fait le fondement», comme le montre Heidegger dans sa *Lettre sur l'humanisme* (1964). Toute détermination de l'essence de l'homme oublieuse de la question portant sur la vérité de l'Être est métaphysique (Heidegger, 1964, p. 51). «C'est pourquoi, si l'on considère la manière dont est déterminée l'essence de l'homme, le propre de toute métaphysique se révèle en ce qu'elle est "humaniste"» (Heidegger, 1964, p. 51). Humanisme est ici synonyme de métaphysique. C'est dans le cadre de la métaphysique comme théorie de l'être, comme système des causes et des principes premiers de l'être, qui pense l'être en termes objectifs, que l'homme trouve un fond, un *Grund* sur lequel prendre appui, une définition de lui-même qui participe de l'être stable, éternel et immuable, une définition sur fond de laquelle il lui devient possible de s'éduquer, de se donner une *paideia*, une *humanitas*, une *cultura animi*, une *Bildung* au sens même des *studia humanitatis* à l'époque de la Renaissance (Vattimo, 1987, p. 36).

Toutefois, dans le cadre de la métaphysique des Anciens — les Grecs, les Romains, les Chrétiens —, l'homme joue un rôle qui n'est pas nécessairement central ou exclusif; il s'inscrit dans une organisation objective du monde, dans un ordre des choses auquel il se rapporte et qui le dépasse. «Chez Platon, au début de la "subjectité", c'est-à-dire de l'interprétation de l'être relativement à un *hupokeimenon*, le rôle de sujet était encore occupé par l'idée, et chez les médiévaux, par Dieu» (Grondin, 1993a, p. 98). Le cosmos est un ordre intelligible qu'il convient de connaître et de comprendre afin de s'y intégrer de manière harmonieuse. L'ordre naturel du monde fournit à l'homme le modèle dont il tire ses règles de conduite. Heidegger le montre, «la métaphysique comme telle ne peut survivre que si son trait "humaniste", au sens d'une réduction de tout à l'homme, reste dans l'ombre; lorsque cet aspect réducteur de la métaphysique se dévoile — et d'après Heidegger, c'est ce qui advient chez Nietzsche (avec l'être comme volonté de puissance) —, la métaphysique en est désormais à son déclin, qui est aussi, comme nous le constatons quotidiennement, le déclin de l'humanisme» (dans Vattimo, 1987, p. 36). Avec la modernité s'amorce donc le déclin de la métaphysique et, par conséquent, la crise de l'humanisme. Car, avec la modernité, ce n'est plus l'Idée platonicienne, ou le Dieu-fondement des médiévaux, mais l'homme comme sujet, comme fondement et raison, qui soumet le monde à l'autorité de sa représentation. La *ratio* moderne, comme représentation et raison calculante, constitue l'objet et le soumet à sa volonté. Dans cette volonté d'enchaîner la totalité des étants, la *ratio* moderne, sous la forme de la technique généralisée, dévoile et réalise l'essence même de la métaphysique et de l'humanisme. En elle la métaphysique se réalise et s'achève. La crise de l'humanisme est donc inséparablement liée à la «mort de Dieu» comme moment culminant et final de la

métaphysique (Vattimo, 1987, p. 36). Selon Vattimo, c'est la notion heideggérienne de *Gestell* qui nous permet de mieux comprendre la crise de l'humanisme.

La notion heideggérienne de *Gestell*, que Vattimo traduit par imposition, permet de voir une continuité essentielle entre le déploiement technique et la métaphysique. En son essence même, la technique ne se différencie pas de la métaphysique; elle en constitue plutôt sa réalisation et son achèvement en ceci précisément que la métaphysique a toujours pensé et interprété l'être à partir d'un *hupokeimenon*, que ce soit l'Idée chez Platon et Aristote, le Dieu-fondement pour les médiévaux, l'homme à l'époque moderne. Avec la modernité, l'homme se constitue comme sujet de l'objet, à la fois fondement et raison (*Grund*), et l'apparaître de l'objet se réduit à son apparaître pour la subjectivité. Dans le *Gestell*, l'étant devient entièrement disponible pour la maîtrise du sujet. C'est pourquoi, et Vattimo le rappelle, on ne saurait «opposer les errements du triomphe de la technique à la tradition métaphysique; ce ne sont que des moments différents d'un même processus» (1987, p. 44). En d'autres termes, la technique ne s'oppose pas à la métaphysique; en elle et par elle se réalise et se dévoile l'essence de la métaphysique. Selon cette analyse, l'humanisme ne saurait ici faire illusion et se présenter comme une alternative à la déshumanisation qu'entraîne le triomphe de la technique.

Dans la première moitié du XX^{e} siècle, et encore au lendemain de la Seconde Guerre mondiale, plusieurs courants de pensée se réclament de l'humanisme et dénoncent les dangers qu'une rationalisation excessive du monde sous la conduite de la technique fait courir à l'humanité. On rappelera brièvement quelques noms, courants ou écoles pour s'en convaincre. Le Husserl de la *Krisis* vise à soustraire la subjectivité humaine du règne de l'objectivité scientifique et technologique. L'existentialisme de Sartre se présente comme un humanisme et le marxisme ne répugne pas non plus à utiliser le terme. La phénoménologie française (Merleau-Ponty) s'applique elle aussi à reconstruire les liens de la pensée à la perception, à la corporéité et à la vie émotionnelle. L'École de Francfort enfin, Adorno à sa tête, oppose à l'organisation totale du monde sous l'emprise de la seule rationalité instrumentale, l'idéal d'une humanité libérée[73]. Cependant, pour Vattimo (1987), tous ces courants se situent dans un horizon de réappropriation, dans une culture encore largement dominée par l'humanisme, dans le noyau dur de l'humanisme de la tradition, centré sur le sujet comme conscience de soi et comme sujet libre. Mais il est une alternative à la défense de la subjectivité de l'*humanitas* face aux attentats déshumanisants de la technique, une autre

[73] Voir Vattimo, 1987, p. 36-38.

manière de lire et de comprendre la crise de l'humanisme. Les analyses de Heidegger sont à cet égard d'un poids décisif. Que mettent-elles en lumière? Le sujet que l'on se propose de défendre contre la déshumanisation technique du monde — et dans cette perspective la crise de l'humanisme s'explique par le triomphe de la technique qui nie les valeurs humanistes — est précisément lui-même à la source de cette déshumanisation (Vattimo, 1987, p. 50). La crise de l'humanisme est donc inséparable de la fin de la métaphysique comme moment culminant du *Gestell*, «comme sommet de la technique et moment de passage au-delà du monde de l'opposition sujet-objet» (Vattimo, 1987, p. 49). Ce que nous appelons de nos jours la crise de l'éducation, de l'école et de la pédagogie, trouve sa source dans la crise de l'humanisme et du rationalisme. Crise de l'humanisme depuis la fin de la métaphysique et crise du rationalisme qui s'enracine dans la crise du savoir dans les sciences: c'est ici la double face d'une crise qui brouille les repères de la culture, de l'éducation et de l'école. Mais cette crise de l'éducation et de l'école, cette déliquescence de nos modèles éducatifs traditionnels n'est pas un drame, une perte ou une catastrophe irréparables; elle constitue plutôt notre chance et notre destin si nous savons faire de cette crise un objet de notre culture, si nous tirons de cette crise même le sursaut et le renouvellement de notre pensée[74], et si nous acceptons de la penser à partir de ce «moment de passage» qu'ouvrent les possibilités nouvelles d'une pensée post-métaphysique et post-historiciste.

1.2.3 Éducation et humanisme ou petite histoire d'un vieux couple

Un examen, même rapide, de l'histoire de l'éducation, montre aisément qu'elle est dominée par l'idée de raison. En effet, qu'on la retrouve sous les espèces de raison humaine, d'humanité raisonnable ou d'universalité de la raison, il semble que l'éducation, depuis la naissance de la pensée rationnelle, et selon des conceptions et des modalités diverses, se soit toujours assignée cet idéal éducatif. Éduquer l'homme à la raison, comme modèle universel, pour le faire accéder à l'humanité: telle nous paraît être la visée et le fil conducteur de la pensée éducative occidentale. Jolibert[75] (1987, p. 9) le précise: tout au long de l'histoire éducative, on voit se forger une représentation du sujet humain comme modèle universel,

---

[74] «Cultiver les esprits, cela consiste donc actuellement à les alerter sur la crise de la culture: faire de cette crise même un objet culturel, faire germer la culture par la découverte du vide qu'ouvre son absence, tirer de la crise même le sursaut et le renouveau» (Onimus, 1973, p. 15).

[75] Sur les liens très étroits entre l'éducation et la raison, nous devons beaucoup à l'ouvrage de B. Jolibert (1987). *Raison et éducation*. Paris: Klincksieck. On consultera également un ouvrage de Gauthier, C. et Tardif, M. (1996). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaëtan Morin.

dont seule la raison libérée garantit finalement l'humanité. Rappelons-en d'ailleurs les principales ponctuations.

Premier point d'ancrage obligatoire: l'Antiquité grecque. La pensée rationnelle a un état civil, un lieu et une date de naissance (Vernant, 1982, p. 95). Au VI^e^ siècle avant notre ère, dans les cités grecques d'Asie Mineure, surgit une forme de réflexion nouvelle: la pensée rationnelle. Il s'agirait d'une révélation décisive et définitive: la découverte de l'esprit (Vernant, 1982, p. 95). Cette découverte capitale, commencement absolu, s'est transmise à la pensée occidentale, issue de l'hellénisme. C'est dans le monde grec, au hasard d'une rencontre ou dans les assemblées publiques, à l'occasion de conférences à succès ou en petits groupes, que ce qui concerne les hommes fait l'objet désormais d'un examen critique. Les questions relatives au bonheur, à la justice, à la vertu, au vivre en commun des hommes, ne seront plus soumises à l'autorité de la tradition, des anciens ou des mythes, mais feront l'objet d'analyse à la faveur de discussions publiques, ouvertes et contradictoires. Les questions éducatives ne feront pas exception à la règle. L'éducation s'affirmera comme une activité rationnelle et une éducation à la raison. Dorénavant, éduquer, ce n'est plus répéter les enseignements séculaires de la tradition mythique; c'est se soumettre à l'exigence d'une démarche rationnelle soucieuse de ses fondements et capable de justifier, d'expliquer et de légitimer les orientations et les choix éducatifs.

Cette mutation profonde, opérée au détriment des fondements poétiques ou mythiques, sera d'emblée conflictuelle et donnera lieu à de multiples dissensions. Que l'on pense aux sophistes et à leur recherche des fondements dans les mathématiques (Hippias d'Élis), dans la raison rhétoricienne (Gorgias de Léontini) ou dans l'ordre moral (Protagoras), discutant avec Socrate «le torpilleur» qui remet tout en question, Socrate le chercheur de vérité qui interroge et embarrasse, ou encore à Platon qui, soulignant les contradictions et l'insuffisance de la sophistique, assigne à l'éducation le devoir de former la raison en s'appuyant sur la notion de vérité et sur la métaphysique comme recherche et connaissance de l'absolu. Pour celui qui a si profondément marqué le cours de la tradition éducative occidentale, le «savoir parler» des sophistes et le «savoir argumenter» de Socrate ne suffisent plus. Le discours humain doit pouvoir se fonder sur un savoir objectif, indépendant des interlocuteurs, en l'occurrence les Idées (Tardif, 1996, p. 33). L'éducation est une longue et pénible ascèse, un chemin difficile où l'âme retrouve à son terme la patrie idéelle où jadis elle séjournait. L'activité éducative vise la connaissance de ce savoir objectif, consistant, universel, indépendant du maître et de l'élève. C'est ce modèle cognitif qui servira de fondement plus tard à l'éducation classique et humaniste (Tardif, 1996, p. 34).

Au milieu du V^e siècle après J.-C., lorsque s'effrite l'Empire Romain d'Occident sous l'effet conjugué des migrations germaniques, de la crise économique et de la corruption généralisée de son administration, le paysage politique, culturel et intellectuel connaît de profonds bouleversements. Le pluralisme antique fait place à une nouvelle unité culturelle qui dominera bientôt l'Occident pour toute la durée du Moyen Âge: le christianisme. Unité donc, particulièrement visible au plan religieux comme au plan éducatif où la convergence des efforts, des actions et des buts, concourent à donner naissance à l'école comme lieu de conversion des coeurs et des âmes. L'éducation est au service de la foi et de l'Église; les textes, grecs et latins, font l'objet d'une sélection minutieuse sur la base de leur concordance à l'orthodoxie chrétienne. Forme dominante de la conscience grecque et romaine, le polythéisme se dissout sous l'action hégémonique du monothéisme religieux triomphant. Dorénavant, un seul et unique vrai Dieu, un seul Être Suprême en qui se concentre et se rassemble toutes les manifestations de la culture humaine — l'art, la science, la politique, la pensée, l'amour, etc. Et comme l'être humain est à l'image de Dieu, de toutes ses forces et de toute son âme, il doit tendre à s'y conformer et à lui ressembler. L'homme a pour modèle éternel, pour unique source et ultime but: Dieu comme fondement unique et clef de voûte de l'univers.

Dès que ce Dieu créateur et tout-puissant se substitue à la rationalité de l'intelligible, il ne suffit plus de connaître le monde pour s'y intégrer de manière harmonieuse. C'est par rapport à cet au-delà que la vie humaine prend un sens, par rapport à cette transcendance que se structurent l'enseignement et les méthodes pédagogiques, le sens de l'activité éducative du maître. Le pédagogue cultivé[76] travaille ici à la conversion des coeurs afin d'assurer le salut

---

[76] Sur la culture de l'intellectuel à la fin du IV^e siècle après J.-C., voir l'ouvrage de Marrou, H.-I. (1938). *Saint Augustin et la fin de la culture antique*. Au siècle d'Augustin, l'idéal de l'homme cultivé demeure le vieil idéal de l'orateur. Un homme cultivé c'est d'abord un homme éloquent. Cet idéal n'est évidemment pas nouveau: huit siècles auparavant, il était déjà l'idéal de l'Athénien du temps d'Isocrate et même de Périclès (495-429 avant J.-C.). Et quelle est l'origine de cet idéal? Il est sorti de la vie politique d'Athènes et de la place privilégiée qu'occupait la parole dans la démocratie athénienne. «L'effort de deux générations, celle des Sophistes et celle d'Isocrate, avait eu pour résultat de faire prendre conscience de cet idéal, et d'organiser les moyens pratiques de le réaliser: technique de l'art oratoire, éducation et enseignement appropriés; enfin, transportant sur le plan purement artistique la pratique spontanée, création, à côté de l'éloquence judiciaire et délibérative, d'un troisième genre, l'éloquence d'apparat épidictique, le discours d'art» (Marrou, p. 86). Bien sûr, ces cadres se sont imposés tout au long de l'Antiquité, mais la pratique réelle s'est modifiée selon les régimes politiques. Mais Augustin ne désire pas seulement être un célèbre orateur et un grand érudit — un *vir eloquentissimus, vir doctissimus* —; il aspire également à une vie sage. L'année 386 marquera un tournant majeur en ce sens. Augustin optera donc pour une culture philosophique. Le problème central de la recherche philosophique d'Augustin, qui est aussi le problème central de la tradition philosophique hellénistique, c'est le problème du bonheur. Où trouver le bonheur se demande-t-il? Dans la sagesse. Mais alors, qu'est-ce que la sagesse? C'est la possession de Dieu, la possession d'une connaissance qui satisfait pleinement notre aspiration à la béatitude. La sagesse est l'un des noms de Dieu. Mais comme Dieu ne peut s'atteindre directement, il faut pour cela s'imposer une *disciplina*. Elle sera double: 1) l'une concerne la conduite de la vie;

des âmes. La finalité éducative se tient tout entière dans cette fin métaphysique. Au service de la foi, la raison gardera cependant toute sa puissance et son pouvoir législatif dans le domaine de l'immanence; elle subsistera comme exigence éducative, au point que la foi doit se la concilier. Jolibert (1987, p. 41) l'exprime en termes clairs.

> «On le voit, il subsiste durant le Moyen Âge toute une tendance intellectuelle qui continue de puiser dans l'Antiquité les principes lui permettant de conserver à la raison une juridiction autonome. Même si en dernier ressort, cette démarche reste soumise à la foi, même si au plus haut niveau, la logique doit rendre les armes devant la théologie, il n'empêche que la raison-calcul garde, pour ce qui touche au domaine naturel, un pouvoir reconnu comme outil de vérité scientifique. (...) Cela signifie que la raison, définie suivant ces caractéristiques minimales léguées par l'Antiquité, se maintient durant le Moyen Âge».

Vers la fin du Moyen Âge, l'éducation poursuivra une finalité qui ne sera plus exclusivement celle de la théologie. L'humanisme reprend ses droits et les humanités leur privilège d'éduquer l'homme à la dignité spécifique du genre humain: la raison. L'humanisme[77] des XV^e^, XVI^e^ et XVII^e^ siècles consistera à faire de l'homme le centre du monde et de l'univers. La culture de la Renaissance a son centre de gravité dans le rôle qu'elle accorde à la nature en général et à l'être humain en particulier dans la recherche de modèles de vie. L'homme devient pour ainsi dire un modèle pour lui-même, auteur de sa propre image et créateur d'un monde qu'il a pour charge de délimiter dans ses bornes et ses limites. Animal raisonnable, sa liberté naissante se lie à sa raison pour édifier un monde nouveau. Entre le monde invisible où s'abrite le Dieu tout-puissant et le monde visible des choses, l'homme se découvre capable de se constituer une culture et d'en occuper le centre; par l'essor des sciences et des techniques, il prend possession de la nature et accroît son sentiment de puissance. La nature fait l'objet d'un calcul, la raison se fait *ratio* calculante et vise une prise directe sur les choses de la nature. Dès lors, il ne s'agit plus de se conformer ou d'imiter des modèles suprahumains, mais de poser l'homme lui-même comme valeur et

---

2) l'autre les études nécessaires; un aspect moral et un aspect intellectuel. Marrou ajoute à cette double discipline un aspect religieux. Religieux car il clair pour Marrou que dès cette époque, Augustin pense que la sagesse n'est pas le seul fruit de la culture philosophique mais qu'elle a aussi un aspect surnaturel, qu'elle est le fruit d'une grâce divine. «On tiendra compte d'une part, du fait que toute la philosophie de saint Augustin est une philosophie chrétienne; elle se développe tout entière à l'intérieur de la foi, n'étant qu'un effort pour retrouver par la raison la vérité reçue par la voie d'autorité» (p. 179). «Croire afin de comprendre» est une nécessité de l'augustinisme.

[77] Le terme ne date que de la seconde moitié du XIX^e^ siècle. Contemporain de Burckhardt, c'est Voigt (1859) qui le rapproche le premier de la Renaissance. Le terme italien *umanista* apparaît bien au Quattrocento, mais il désigne le professeur de grammaire et de rhétorique, ce que ne furent pas tous les humanistes comme le note Margolin (1989, p. 728). Sur l'humanisme, nous nous inspirons de notre propre texte. Voir Simard, D. (1996). «La Renaissance et l'éducation humaniste». Dans C. Gauthier et M. Tardif, M. (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 61-86). Montréal: Gaëtan Morin.

source de valeur, «à la fois source et but de l'éducation» (Jolibert, 1987, p. 54), de poser l'homme lui-même tel qu'il est dans sa nature terrestre.

L'humanisme de la Renaissance varie selon le lieu, le moment historique, les hommes et leurs œuvres, mais dans son canevas le plus général il traduit l'effort remarquable — peut-être inégalé dans l'histoire — de prise de conscience de l'homme par lui-même. Il trouve déjà ses premiers échos dans l'œuvre de Pétrarque, qui chante la liberté de l'homme, les valeurs spirituelles, l'amour et le bonheur de l'Antiquité retrouvée, et s'irradie à travers les âges jusqu'à la fin du XVII[e] siècle, depuis l'Italie vers la France, l'Europe du Nord — l'Angleterre, les Pays-Bas, les pays germaniques — puis vers la péninsule ibérique, le Portugal, l'Europe centrale et orientale — la Hongrie, en Bohême, la Pologne (Margolin, 1981, p. 35-62).

Un événement capital marque l'essor de l'humanisme et l'élargissement de la culture occidentale: la prise de Constantinople en 1453 par les Turcs Ottomans[78]. Le refuge des savants grecs en Italie entraîne l'hellénisation de la culture latine et européenne. La péninsule d'abord, puis les autres pays d'Europe ensuite, se mettent à l'étude de la culture et de la langue grecques. Il faut dire que, mis à part l'enseignement du grec par le savant Chrysoloras au *studio* de Florence dès 1397, le grec demeure en général fort mal connu en Occident[79]. Certes, à travers la traduction de ses œuvres par les commentateurs arabes, on connaît Aristote que les Croisades nous ont permis de redécouvrir, mais les richesses de la sagesse et de la science grecques demeurent encloses dans le secret de leur langue. Le refuge des savants grecs entraîne l'éclosion d'un courant néoplatonicien dans la société italienne; par la transformation de l'idée du «Beau» et la renaissance du goût antique qui l'accompagne, «la culture allait renaître une nouvelle fois, ou plutôt l'hellénisme allait féconder la culture latine et européenne» (Margolin, 1981, p. 26).

L'homme n'est-il pas ce qu'il y a de plus admirable sur la Terre disait Pic de la Mirandole, s'inspirant lui-même de sources arabes? Aussi l'action et la réflexion des hommes qui ont pour nom Marcile Ficin, Érasme, Rabelais, Thomas More, Montaigne, Léonard de Vinci, Michel-Ange, et combien d'autres, vont-elles consister à définir un modèle de perfection humaine — intellectuel, moral, esthétique — qui puisera ses sources d'inspiration

---

[78] Du nom de l'un de leurs premiers sultans, Othman ou Osman (Aimond, 1940, p. 326).

[79] Signalons cependant qu'à Venise, à Ravenne, dans les monastères du Sud et dans le territoire d'Otrante, en Sicile, la connaissance du grec s'était maintenue. Voir à ce sujet l'ouvrage de Garin (1968). *L'éducation de l'homme moderne 1400-1600*, p. 92.

dans l'Antiquité gréco-latine. Deux expressions latines désignent cet effort de résurrection de la culture gréco-latine[80]: «*studia humanitatis*» et «*litterae humaniores*», c'est-à-dire «un ensemble de disciplines dont la base était constituée par la grammaire, la rhétorique, le commentaire des auteurs (poètes et prosateurs), et dont la finalité propre était de permettre aux jeunes gens d'acquérir leur *humanitas*, c'est-à-dire de devenir des hommes au sens plein du terme, en combinant étroitement un idéal de connaissance et un idéal d'action» (Margolin, 1981, p. 9).

L'humanisme de la Renaissance en Italie des XIV^e^ et XV^e^ siècles est une *renascentia romanitatis* selon Heidegger[81]. Comme il s'agit de la *romanitas*, il est donc question de l'*humanitas* et de la *paideia* grecque. C'est en effet au temps de la République romaine que pour la première fois l'*humanitas* est poursuivie et considérée comme telle. L'*homo humanus*, qui s'oppose à l'*homo barbarus*, est alors le romain qui élève «la *virtus* romaine par l'"incorporation" de ce que les Grecs avaient entrepris sous le nom de *paideia*. Les Grecs sont ici ceux de l'hellénisme tardif dont la culture est enseignée dans les écoles philosophiques. Cette culture concerne l'*eruditio et institutio in bonas artes*. On traduit par "*humanitas*" la *paideia* ainsi comprise» (Heidegger, 1964, p. 47). La *romanitas* de l'*homo romanus* réside donc dans cette *humanitas*, c'est-à-dire dans la rencontre de la romanité avec la culture de l'hellénisme tardif, et c'est à Rome que l'on rencontre le premier humanisme. L'*homo romanus* de la Renaissance s'oppose à l'*homo barbarus* de la scolastique du Moyen Âge. Le nouveau, ici l'humanisme de la Renaissance, est identifié à la valeur par la médiation d'une appropriation du fondement-origine qu'est l'*humanitas* de l'*homo romanus*.

Mais loin d'être une imitation servile de l'Antiquité, la Renaissance procède à une relecture des modèles antiques à la lumière de sa propre situation historique. Période de renouveau général et de changements profonds, la Renaissance introduit chaque homme dans l'expérience d'un monde qu'effrite la perte des repères coutumiers et des ancrages habituels. Une culture se met en place qui ne sera plus celle de la familiarité des horizons et de la sécurité des appartenances premières; une culture qui n'a pas encore de nom, mais qui présente les caractéristiques de ce que nous appelons aujourd'hui le pluralisme (Simard, 1988, p. 26). Un espace est ouvert où le sens de la vie et du monde n'est plus entièrement

---

[80] Effort «qui va de la traduction pure et simple (du grec au latin) à l'imitation, à l'adaptation, au commentaire, aux éditions critiques et annotées, aux transpositions de toutes sortes auxquelles se livreront un maître, un élève ou un artiste épris des symboles patinés par le temps» (Margolin, 1989, p. 728).

[81] Nous suivons son ouvrage *Lettre sur l'humanisme*, particulièrement les pages 47-48 qui se rapportent à l'*humanitas* au temps de la République romaine.

donné par la collectivité, par les coutumes, les héritages et les traditions auxquels on appartient; un espace où le sens est construit quelque part entre les convictions reçues et l'expérimentation individuelle, et qui demeure ouvert à l'incertitude relative, «à la critique, à la libre pensée, à la délibération, en un mot, à la Raison» (Simard, 1988, p. 26)[82]. Par la lecture, l'étude, la réflexion et la fréquentation des Anciens, l'homme cultivé s'arrache des liens le reliant à l'héritage et aux coutumes de son milieu, s'extirpe du sol où le tiennent son rang et son appartenance sociale. Par ses propres efforts, il façonne et cultive sa sensibilité et son esprit, se libère des emprises qui le retiennent. Le terme de culture, apparu d'ailleurs dans la langue française au milieu du XV^{e} siècle, désignera ces raffinements de l'esprit que l'on pouvait acquérir pour s'ouvrir sur le monde, s'y développer et se distinguer. La culture renvoie au développement de l'esprit, au développement de l'homme comme être humain; elle propose un idéal qui prend pour modèles les hommes et les oeuvres de l'Antiquité gréco-latine. On reconnaîtra ici sans peine la culture dans son «acception traditionnelle, individuelle et normative» (Forquin, 1989, p. 9), la culture dans son accentuation universaliste plutôt que différentialiste. Par la culture et l'éducation, l'homme s'élève à la raison et participe à l'universel.

Le XVII^{e} siècle va continuer le processus engagé depuis la Renaissance des XV^{e} et XVI^{e} siècles. La raison est un principe idéal, une norme fixe et indubitable, statique et éternelle. La nature est une nature «surnaturelle» où la raison puise ses modèles. L'ordre de la pensée et l'ordre de la nature reposent sur des principes identiques et inchangeables. La raison repose sur des axiomes au sens ancien, c'est-à-dire sur un corps de propositions reconnues vraies, premières et indubitables. Dès lors, l'intelligence individuelle, si elle veut accéder au rationnel, à l'universel et à la liberté, doit s'ouvrir à ces principes premiers, vérités éternelles. Éduquer consistera à développer cette intelligence, à susciter cette vocation rationnelle de l'homme, signe distinctif de l'humanité. Mais ce qui s'insinue chez les Jésuites, les Jansénistes ou les Oratoriens, c'est l'idée d'une raison proprement humaine et scientifique, naturelle et non plus divine. Cette raison, le XVIII^{e} siècle lui donnera la forme du progrès. Et dorénavant, c'est toute l'humanité qui devra accéder à ses Lumières (Jolibert, 1987, p. 71).

---

[82] Je m'inspire ici d'un texte du sociologue Jean-Jacques Simard (1988) dont je recommande d'ailleurs la lecture. «La révolution pluraliste: une mutation du rapport de l'Homme au Monde». Dans F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et École. Jalons pour une approche critique de la formation intellectuelle des éducateurs* (23-55). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture; paru également dans la revue *Société*, 2, p. 22-56.

Siècle[83] de Montesquieu et de Voltaire, de Locke et de Newton, de Wolff et de Lessing, le XVIII[e] siècle est marqué par le triomphe de la raison sur la foi, sur l'autorité et l'ignorance. C'est par la raison que l'humanité accède au bonheur, par la raison que l'être humain s'assure de son progrès, par la raison qu'il se libère du joug de sa minorité (Kant). La raison, ce n'est plus une réalité substantielle, une réalité objective indépendante de l'homme comme dans l'Antiquité grecque, mais est une faculté subjective spécifiquement humaine, une faculté critique et une réalité positive (les droits de l'homme) inséparable de la recherche et de l'exercice de la liberté. Le XVIII[e] siècle verra l'idéologie du progrès se répandre dans toutes les couches de la société et dans tous les domaines où la raison s'exerce. La raison sert à connaître le monde; elle permet d'agir sur lui. Dorénavant, la puissance de la raison ne consistera pas à briser les limites du monde de l'expérience pour ménager une voie vers la transcendance, mais à parcourir en toute sûreté ce monde empirique, à l'habiter commodément (Cassirer, cité dans Martineau, 1966, p. 114). En cela la raison affirme sa visée pratique; elle permet de connaître le monde, de le dominer et de le plier à notre volonté. La raison n'est pas statique et immuable, mais active et dynamique, tournée vers le monde et sa transformation. Arc-boutée sur l'essor des sciences et des techniques, la raison embrassera bientôt toutes les sphères de l'activité humaine. Au plan éducatif, la raison demeure la finalité humanisante; l'éducation est éducation de l'humanité en général vers une raison qui est au bout de l'histoire. La raison, fin de l'homme, prend alors une dimension sociale et historique, elle se sécularise (Jolibert, 1987, p. 75-77). L'histoire du monde, l'histoire individuelle et collective, l'histoire de l'humanité, une et indivise, marche vers la réalisation d'un modèle humain universel, qu'assure l'universalité d'une raison immanente au monde. «La raison est une, identique pour tout sujet pensant, pour toute nation, toute époque, toute culture» (Cassirer, cité dans Jolibert, 1987, p. 88). Elle est présente dans toutes les activités humaines, régulatrice d'un mouvement idéal qui entraîne les choses et les hommes, la nature et la culture dans un même flot libérateur[84]. «Éduquer, c'est placer cette "perfectibilité", cette capacité à devenir raisonnable qu'est l'enfant, en présence de cet univers de culture que constitue l'ensemble des connaissances humaines dans un ordre logique certes, mais aussi chronologique» (Jolibert, 1987, p. 89). Ce ne sont plus seulement les sciences qui reflètent l'ordre rationnel de l'univers, mais l'histoire des sociétés humaines également, marchant vers un terme libérateur. À la conjonction du savoir, de la politique et de

---

[83] Nous reprenons ici les grandes lignes d'un chapitre de S. Martineau (1996). «Jean-Jacques Rousseau: le Copernic de la pédagogie», dans C. Gauthier et M. Tardif, M. (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, p. 109-127. Montréal: Gaëtan Morin.

[84] Encore une fois selon Jolibert, 1987, p. 88-89.

l'histoire, la Raison est l'instrument libérateur par excellence de l'humanité (Jolibert, 1987, p. 89).

Le XIX^e siècle reprend et développe cette confiance dans le progrès de la connaissance humaine et de la raison. Un âge d'or est enfin proche, un âge de plénitude qu'assure la réalisation de la raison. Il n'est pas tant question du progrès comme idéal ou hypothèse que de la certitude de l'imminence du savoir absolu comme terme inéluctable de l'histoire. L'histoire de l'humanité est inscrite dans une évolution téléologique dont nous connaissons maintenant les lois. L'âge positif d'Auguste Comte[85] est la phase finale de l'évolution, caractérisé par la valorisation des sciences et des techniques et par un nouvel absolu: l'Humanité enfin parvenue au terme de son perfectionnement. L'âge positif, comme fin de l'histoire et apothéose de la raison, est nécessaire et historiquement inéluctable. «Reprenant l'idéal des Lumières, le XIX^e siècle le radicalise en faisant du progrès de la raison une nécessité qui dépasse l'usage même de la raison. L'homme reste un être raisonnable certes, mais déterminé dans la raison elle-même par sa dimension historique nécessaire» (Jolibert, 1987, p. 94). La foi en la raison s'érige en véritable dogme, constituant le terme obligé de l'histoire et de l'humanité.

Mais les premiers signes d'une remise en cause de l'universalisme de la raison — comme de la modernité — et de l'auto-transparence du sujet vont surgir dès la seconde moitié du XIX^e siècle. Suivant les analyses de Marx, la conscience ne serait qu'un épiphénomène au regard des processus matériels, c'est-à-dire des moyens, des forces et des rapports de production qui déterminent en dernière instance le développement social-historique et la configuration de la culture. Sur un tout autre terrain, Freud découvre que l'inconscient est une structure psychique plus originelle que la conscience; le moi n'est pas le maître de sa maison mais la manifestation déguisée d'un phénomène plus fondamental et plus originel. Nietzsche enfin montre que la raison n'est pas la source et la finalité de l'histoire mais le produit de la volonté de puissance, le lieu d'un jeu de forces qui l'oriente et l'explique. Dès lors la conscience entre en conflit avec elle-même. Le sujet n'est plus synonyme de parfaite coïncidence avec soi-même, présence à soi-même absolument transparente où le vrai et la

---

[85] La loi des trois états est l'une des thèses les mieux connues du positivisme. L'humanité serait passée par trois phases successives: théologique, métaphysique, positiviste. Auguste Comte est le théoricien principal de cette phase finale de l'évolution. Comte voyait dans la sociologie (terme qu'il invente) le savoir qui permettrait à la société de se prendre elle-même en charge, de s'auto-développer, de s'auto-contrôler.

certitude se rejoignent, substance pensante séparée du monde, mais conscience problématique, limitée, brisée, obscure et confuse[86].

La contestation de l'universalisme et de l'utopie des Lumières devait également venir du romantisme allemand, en lien avec le concept de *Volksgeist*, de génie national tel que développé par Herder dans son ouvrage *Une autre philosophie de l'histoire* (1774). Le terme et concept de culture prendra alors une autre signification, opposée à l'humanisme universaliste[87]. Il désigne plutôt quelque chose comme l'âme profonde, originale et singulière d'un peuple, son style de vie et sa mentalité, quelque chose comme l'esprit d'une communauté qui laisse une empreinte indélébile sur les membres qui lui appartiennent, des gestes les plus simples aux plus hautes activités de l'esprit. Sur cette opposition entre ces concepts de culture, Finkielkraut (1987, p. 16) a les propos les plus clairs: «La culture: le domaine où se déroule l'activité spirituelle et créatrice de l'homme. Ma culture: l'esprit du peuple auquel j'appartiens et qui imprège à la fois ma pensée la plus haute et les gestes les plus simples de mon existence quotidienne». Pour le romantisme allemand, derrière l'Homme de l'humanisme universaliste, il n'y a que des hommes, les hommes d'une époque et d'une histoire, les hommes d'un pays, d'une langue et d'une culture, des hommes aux coutumes et aux valeurs originales qui forment des ensembles humains particuliers, situés et enracinés dans un espace-temps (Simard, 1988, p. 26). Derrière le même, il y a d'abord et seulement le multiple, le pluriel et le différent, des hommes irréductibles les uns aux autres.

Toutefois, dès la première moitié du vingtième siècle, la distance ou l'opposition entre le culture au sens élitiste et la culture au sens identitaire tend à se résorber. Les oeuvres et les

---

[86] Ce sujet brisé exige quelques éclaircissements. L'Homme de la modernité est un sujet conscient, volontaire, libre et rationnel. Au sein de l'anthropologie philosophique occidentale, et particulièrement depuis Descartes, l'essence de l'être humain s'identifie au sujet-pensant-conscient. Ce sujet-conscience-pensée, ce sujet rationnel, autonome, libre et conscient, capable de se connaître *a priori* par la seule méthode introspective et réflexive et indépendamment de toute expérience, entre radicalement en conflit avec la thèse freudienne d'une activité psychique inconsciente, plus déterminante pour l'activité du sujet que la conscience, de surcroît irrationnelle et enracinée dans les expériences de l'enfance relatives à la sexualité. Continuateur de Freud, la position psychanalytique de Lacan y ajoutera en montrant que l'Homme-sujet-conscient, libre et rationnel, est une illusion, «effets de structures inconscientes objectives et dépourvues de sens», inscrit dans la chaîne du signifiant, constitué par l'ordre symbolique. Il n'est pas inutile non plus de rappeler que le structuralisme a profondément marqué la pensée de Lacan, précisément une approche qui tend à diminuer l'importance du sujet et de la conscience. Sur la psychanalyse freudienne et Lacan, voir l'ouvrage de G. Hottois (1997, p. 250-272), et l'ouvrage de Fages, J.-B. (1971). *Comprendre Lacan*. Toulouse: Privat.

[87] Sur l'opposition entre l'humanisme universaliste et le nationalisme allemand au XIX^{e} siècle, voir l'ouvrage de J.-É. Spenlé (1967). *La pensée allemande de Luther à Nietzsche*. Paris: Armand Collin. Aussi l'ouvrage d'Alain Finkielkraut (1987). *La défaite de la pensée*. Paris: Gallimard, particulièrement la première partie: «L'enracinement de l'esprit», p. 13-69. Sur la conception identitaire de la culture, voir l'article de J.-J. Simard déjà cité.

valeurs des pays colonisés vont féconder, voire même déstabiliser les valeurs et les représentations de la culture bourgeoise universaliste. En art, des artefacts venus de l'étranger, comme l'estampe japonaise ou le masque africain, renouvellent les sources d'inspiration des grands créateurs de l'Occident et trouvent au musée une place à côté des oeuvres de la Grande Culture Universelle. En musique, de grands compositeurs s'inspireront des traditions folkloriques — pensons à Béla Bartok dont l'oeuvre savante s'inspire en partie de la musique populaire issue des pays du bassin du Danube — tandis que des musiciens populaires se laisseront tenter par la musique savante (Simard, 1988, p. 27).

En outre, au plan intellectuel, les nécessités de la domination coloniale vont stimuler l'observation minutieuse des populations dominées, ce qui entraînera l'essor de la recherche anthropologique et ethnologique. À mesure que le savoir se développera et se diffusera, les cultures dites "primitives", ethniques ou "tribales", révèleront des richesses qui n'auront rien à envier à la culture occidentale et qui dissiperont les doutes quant à leur apport positif et décisif à l'aventure humaine universelle. Le passage suivant mérite d'être cité *in extenso*:

> «Alors qu'à l'origine, les romantiques et les rationalistes avaient opposé de façon alternative la culture acquise délibérément à la culture héritée du milieu, la Grande Culture à la folk-culture, voici qu'elles s'emboutissent l'une dans l'autre pour conduire à une définition unitaire du phénomène culturel. Face aux peuples dont elle justifiait allégrement l'assujettissement, la Culture au sens oecuménique du terme perd graduellement sa majuscule et ressemble fort à une culture collective parmi d'autres: celle d'une super-ethnie — les Blancs, l'Occident — ou encore, celle d'une classe: la Bourgeoisie capitaliste. À l'inverse, les oeuvres, les valeurs, modes de vie, visions du monde portées par les cultures "primitives", "tribales", "populaires", révèleront des degrés de complexité, de profondeur et de finesse symbolique qui non seulement liquideront tous les doutes quant à la richesse de leurs apports au projet humain universel, mais devant lesquelles, par comparaison, les joyaux de la culture occidentale raffinée ne sortent pas toujours grandis» (Simard, 1988, p. 27-28).

Le XIX^{e} siècle est donc le siècle par excellence de la modernité, caractérisé par l'expansion de l'Occident, par son industrialisation massive, par le triomphe de son rationalisme, de sa science et de sa technique. C'est aussi le siècle de la certitude que l'humanité s'achemine vers un âge de bonheur universel. Mais avec Nietzsche, Marx et Freud, le romantisme et l'émergence des sciences humaines, il est aussi le siècle qui sème les semailles de sa remise en cause, préparant les moissons où éclateront les cadres traditionnels de l'humanisme rationaliste. À la fin du XIX^{e} siècle, nous sommes au seuil d'une nouvelle secousse qui allait plonger le XX^{e} siècle dans une crise du sens et des valeurs, dans une crise de la raison, de l'éducation et de l'école.

L'horreur de deux guerres mondiales[88], la mise au point d'instruments de destruction massive, l'ignominie des systèmes politiques totalitaires, le capitalisme sauvage dans sa phase impérialiste, l'existence de camps d'extermination systématique, l'inquiétude devant les effets ou les conséquences néfastes d'une exploitation abusive des ressources de la Terre associée au réveil des grandes questions écologiques depuis une cinquantaine d'années, tous ces phénomènes ont jeté un doute croissant sur la puissance et le monopole de la raison, en particulier sur la science comme incarnation du progrès de la raison. Encore dans la première moitié du XX^{e} siècle, la science jouissait d'une considération générale positive. Depuis quelques décennies, nous sommes les témoins d'une sorte de transformation profonde de la représentation sociale de la science. Nous ne sommes plus de nous jours aussi massivement convaincus des bienfaits de la science, de sa valeur et du rôle qu'elle doit jouer dans la marche des affaires du monde. Pour un large public, les espoirs placés dans le progrès des sciences et des techniques ont laissé place à leur remise en cause, voire au désenchantement. Les accidents provoqués par les applications des technologies modernes ont sonné l'alarme dans la conscience de l'homme occidental[89]. Derrière le triomphe apparent de la technoscience, derrière ses réussites et ses conquêtes, ce qui devait être l'instrument de libération de l'homme, le moyen de son émancipation, se cachent les armes possibles de son asservissement et de sa destruction. Ce qui a germé peu à peu dans la conscience de chacun, et que nous voyons maintenant d'une façon claire, c'est l'«incalculable puissance de mort» de la technoscience (Robin, 1989, p. 89).

Pour Jolibert (1987, p. 116)[90], la crise de la raison trouve sa source dans la crise du savoir et dans la remise en cause de la valeur de la science. Elle émerge à la fin du XIX^{e} siècle et se caractérise par «une mise en question radicale de la science». Crise dans les sciences de la nature et crise dans les sciences de l'homme: l'une et l'autre se combinent pour couvrir les évidences rationnelles d'un voile de suspicion. En même temps que les sciences de l'homme voient se retourner contre elles l'appareil critique de leurs approches, les

---

[88] Pour Steiner (1973), avec la Seconde Guerre mondiale, plusieurs schèmes profonds de l'Occident ont été détruits. Le premier concerne l'implantation de la civilisation avancée, un second concerne la croyance au progrès permanent et continu de l'Occident et de l'humanité, un troisième touche à la croyance que l'humanisme améliore l'homme et la société. Je réfère ici à son bel ouvrage, *La culture contre l'homme*, particulièrement le chapitre 3, p. 69-105.

[89] Il suffit de rappeler à la mémoire les accidents nucléaires de Three Mile Island et de Tchernobyl, ou encore les désastres spectaculaires de la chimie industrielle que sont Torrey Canyon, Sevesco et Bhopal. Sur les risques de la technologie, voir en particulier les ouvrages de P. Lagadec (1981), *Le Risque technologique majeur* et de J. Robin (1989), *Changer d'ère*.

[90] Voir notre monographie, *Considérations sur le pédagogue cultivé*, d'où proviennent les informations des quatre paragraphes qui suivent (p. 57-59).

sciences dures assistent à l'effritement du socle où reposent leurs anciennes certitudes. «La mathématique voit ses axiomes placés au rang de postulats et lorsque sa cohérence subsiste, elle devient arbitraire faute de certitude concernant ses propres fondements déductifs. L'idée de relativité, souvent mal comprise, rend suspecte la physique. La chimie, incapable d'exhiber ses objets, se réfugie vers une géométrisation figurative de la réalité matérielle» (Jolibert, 1987, p. 117).

Dans son ouvrage *La Méthode. La Connaissance de la Connaissance* (1986, p. 15-17), le sociologue Edgar Morin répercute de pareils échos. La crise des fondements en philosophie, liée à la crise des fondements dans la connaissance scientifique, mène à «la crise ontologique du réel». Kant, le premier, retire à l'entendement humain la possibilité de connaître la réalité en soi (le noumène). Sur le terrain des valeurs, la radicalité de la critique nietzschéenne place les hommes en face de l'inéluctabilité du nihilisme (la dévalorisation des suprêmes valeurs). Enfin, au XX^{e} siècle, Heidegger procède à la destruction systématique de l'idée d'essence ou de fondement des choses, s'attachant à la problématique d'un «fondement sans fond». Depuis, la réflexion philosophique se voue à la déconstruction généralisée, relativisant toute connaissance, toute certitude, toute vérité (Morin, 1986, p. 14). L'émergence de l'herméneutique comme nouvelle *koinè* de la culture contemporaine est symptomatique de cette relativisation généralisée.

Postérieure à cette entreprise de déconstruction philosophique, la science devait également voir ébranler son édifice de vérités aux premières heures du XX^{e} siècle. L'écroulement de l'édifice empirico-logique emporte avec lui la certitude d'atteindre la vérité des choses. Depuis Descartes et Bacon, quatre siècles de développement scientifique où se révèlent les limites de nos moyens, quatre siècles de prodigieuse aventure où se dérobe à une prise définitive l'infinie richesse de la réalité, quatre siècles où vole en éclats notre savoir, quatre siècles à tenter de saisir une réalité de plus en plus évanescente où viennent se briser les rêves de fondements assurés.

Ce sera d'abord l'insuffisance de la «vérification (...) pour assurer la vérité d'une théorie scientifique» comme le démontrait Popper. Pour ce dernier, le «faillibilisme» est «le propre de la scientificité d'une théorie». À l'insuffisance de la logique de l'induction s'ajoute celle de la logique déductive. En effet, les recherches et les développements récents en micro-physique ont sonné le glas du principe de non-contradiction: l'univers ne devenait pensable que par la complémentarité de concepts contradictoires — l'ondulatoire et le corpusculaire. Aussi, «le théorème de Gödel établissait l'indécidabilité logique au sein des systèmes

formalisés complexes». Ce qui fait dire à Morin que «ni la vérification empirique ni la vérification logique ne sont suffisantes pour établir un fondement certain à la connaissance». Le Réel lui-même est entré en crise. Sa substance s'est désagrégée dans les formules de la mécanique quantique, la particule a cessé d'être la brique élémentaire de l'univers pour devenir une notion frontière entre l'inconcevable et le concevable, celui-ci étant lui-même soumis à la contradiction entre les termes à la fois complémentaires et antagonistes d'onde et de corpuscule, enfin, l'ordre de l'univers a fait place à une combinaison énigmatique d'ordre et de désordre, d'organisation et de désorganisation. Plus loin, il ajoute: «Brèche dans le Réel, ouvrant une béance inaccessible à l'intelligibilité; brèche dans la logique, inapte à refermer sur elle-même; par ces deux brèches, s'effectue une hémorragie de ce qu'on continue à appeler le Réel, et la perte irréparable des fondements de ce qu'il faut continuer à appeler la Connaissance». Morin plaidera donc pour un abandon de la «métaphore architecturale», qui suppose un fondement premier, fondateur, absolu, au profit d'une «métaphore musicale», suggérant l'idée d'un fondement relatif, mobile, et soumis au mouvement d'une transformation continuelle.

Selon les humanistes, devant cette crise de la science et de la raison, devant cet ébranlement général de la société, des moeurs, des valeurs et de la culture prise dans son ensemble, devant la dissolution des fondements et l'étiolement d'un sens de l'histoire, le XX^{e} siècle devrait continuer à considérer que l'universalité de la raison demeure la finalité éducative première et fondamentale. Sans la raison, sans les ressources de ses capacités critiques, l'Humanité ne saurait accéder à la liberté et à l'universel. Comme le souligne Houssaye (1993, p. 96), nous retrouvons ici la trilogie identitaire Raison-Vérité-Humanité propre à l'humanisme. La question devient dès lors: l'humanisme peut-il aujourd'hui nous permettre, comme le pensent et le veulent certains, de faire face à la crise de l'éducation et de l'école? Peut-il nous permettre de penser l'éducation de nos jours, le sens de la pratique pédagogique du pédagogue cultivé et la question plus générale de la finalité culturelle de l'école aux temps d'une société profondément transformée, sécularisée et pluraliste? Peut-il nous permettre de relever les défis que posent à la pédagogie la diversité culturelle de notre monde, la pluralité de ses valeurs et de ses conduites, la bigarrure de sa culture? Et la crise de la raison, de l'humanisme et de l'école n'est-elle pas une catastrophe que pour les nostalgiques des fondements absolus? À l'époque du *Gestell* comme «premier éclair de l'*Ereignis*», à l'époque de la métaphysique achevée, Heidegger ne nous invite-t-il pas à vivre la crise de l'humanisme d'une manière radicalement différente? Cette crise de la raison et de la science, n'est-elle pas plutôt notre horizon et notre chance? N'est-elle pas la possibilité de ne plus se laisser imposer le monde qu'elle décrit comme étant la Réalité, dotée des caractères

forts et incontestables de l'*ontos on* métaphysique? Pour retirer à la science les caractères de l'*ontos on* métaphysique, un sujet qui ne se pense plus comme sujet fort devient indispensable comme le montre Vattimo (1987). «La crise de l'humanisme, au sens radical qu'elle prend auprès de penseurs comme Nietzsche et Heidegger, mais aussi chez des psychanalystes comme Lacan, et peut-être des écrivains comme Musil, se résout probablement en une "cure d'amaigrissement du sujet" qui le rende capable d'écouter l'appel d'un être qui ne se donne plus sur le ton péremptoire du *Grund*, de la pensée de la pensée, ou de l'esprit absolu» (Vattimo, 1987, p. 51). Comment dès lors penser cette sortie de l'humanisme et de la métaphysique? Signifie-t-elle la fin de la raison et l'impossibilité de justifier rationnellement l'enseignement et l'éducation? Signifie-t-elle que tout est égal à tout, que toutes les opinions se valent et que toutes les actions pédagogiques ont égale pertinence? Nous toucherons ces délicates questions après avoir montré les liens étroits qui relient la métaphysique et la pédagogie au sein de la tradition éducative occidentale.

1.2.4 Pédagogie et métaphysique ou de la pédagogie sûre d'elle-même

Afin de préciser ce qu'il entend par «sécularisation de la philosophie», en lien avec l'expansion de l'herméneutique comme nouvelle *koinè* de la pensée philosophique et de la culture actuelle, Vattimo (1991, p. 32) reprend les travaux du philosophe américain Richard Rorty qui thématise l'idée d'une orientation unitaire entre la pensée de Heidegger, le pragmatisme de Dewey et la philosophie du dernier Wittgenstein[91]. Dans *Philosophy and the Mirror of Nature* (1979) — *L'homme spéculaire* (1990) — Rorty fait la critique de la pensée fondationniste qui a dominé toute l'histoire de la philosophie occidentale, d'abord sous la forme d'une recherche des principes premiers de l'être, sous la forme de l'*ontos on* platonicien — de l'être comme structure stable capable de fonder notre expérience du monde, de l'être qui échappe au temps, à la matière et au mouvement — puis sous la forme de la fondation épistémologique que partagent — avec des différences — les penseurs des XIX^{e} et XX^{e} siècles, du positivisme au néo-kantisme et de la phénoménologie aux différentes formes de néo-positivisme. Dans ce dernier cas, le caractère fondateur de la philosophie se présente sous la forme d'une «saisie réflexive des structures de toute connaissance valable» (Vattimo, 1991, p. 32)[92]. La fondation méthodologique évince ici l'ancienne fondation de type

---

[91] Voir en particulier l'ouvrage de G. Vattimo (1991). *Éthique de l'interprétation*. Paris: La Découverte, en particulier le chapitre 2 «Sécularisation de la philosophie», p. 30-44.

[92] La problématique du fondement philosophique de la science n'est pas nouvelle. On trouve dans la pensée cartésienne la source de la formulation moderne du rapport entre la philosophie et la science en voie d'autonomisation. Reprochant à Galilée de faire l'impasse sur l'importance d'une réflexion philosophique pour donner à la science nouvelle de solides assises, Descartes entreprend de fonder philosophiquement la science.

métaphysique[93]. Pour Rorty[94], le néo-positivisme, loin d'être une critique radicale de la métaphysique, demeure très proche d'une pensée de la fondation, «au moins dans la mesure où il théorise le langage des sciences exactes comme le langage "vrai" et présente essentiellement la philosophie comme une épistémologie» (Vattimo, 1991, p. 33). Cette pensée fondationniste, qui caractérise la tradition philosophique occidentale, domine également l'histoire de l'éducation et la pédagogie. Nous proposons la thèse que la pédagogie a toujours fonctionné dans l'orbe d'une pensée de la fondation, même quand elle prétendait se constituer «nouvelle» par rapport à la pédagogie traditionnelle sur la base d'une fondation scientifique. Une brève *excursus* dans l'histoire de l'éducation suffira pour étayer ce propos.

Et d'abord le XVII^{e} siècle. Nous avons vu plus haut que l'ordre de la pensée et l'ordre de la nature reposent alors sur des principes identiques et inchangeables. La raison présente un caractère fixe, absolu et éternel. La nature est une nature «surnaturelle» où la

---

Le rapport entre la philosophie et la science prendra la forme d'une entreprise de fondation de la science par la philosophie. Bien que les praticiens et les acteurs de la science moderne sont loin de reconnaître à la philosophie un rôle de premier plan dans l'aventure occidentale de l'élaboration du savoir, c'est toutefois par le biais de la question du fondement de la science que les philosophes ont continué à jouer un rôle capital dans cette entreprise. Sur la formulation cartésienne du rapport entre la science et la philosophie, je recommande l'ouvrage récent de G. Hottois (1997). *De la Renaissance à la postmodernité. Une histoire de la philosophie moderne et contemporaine*. Bruxelles: De Boeck, particulièrement les pages 60-71.

[93] Dans la mesure où la science moderne persiste à avoir une conception positiviste d'elle-même, elle apparaît plutôt comme une version nouvelle de la *theoria*. Rappelons que la *theoria* a d'abord revêtu une signification religieuse, la reliant à «l'ordre de la contemplation et du pur regard: elle désignait initialement l'expérience propre du *theoros*, de celui qu'envoyaient les cités grecques en députation aux jeux panhelléniques et qui, en regardant le spectacle qui s'offrait à lui (par la *theoria* donc), s'abîmait dans cet événement sacral au point de s'oublier lui-même. La *theoria* a par la suite émigré dans le champ de la cosmologie, mais sans rien abandonner de sa vocation de "spectatrice": c'est au spectacle du cosmos, à son ordre immuable et à ses objectivations fixes que doit selon elle se vouer le philosophe dans sa recherche des *archai*». Langlois (1997, p. 70) décèle derrière cet idéal de participation à l'ordre du monde, le désir métaphysique de «réduire tout ce qui est à la pure saisie noétique et à la captation du concept». Sur cette interprétation, voir le texte de Langlois, L. (1997). «La signification éthique de l'expérience herméneutique dans *Vérité et méthode*», *Laval philosophique et théologique*, 53, 1, 69-87. Sur l'étymologie du terme *theoria*, on trouve dans J. Habermas (1973), *La Technique et la Science comme idéologie*, de précieuses précisions, surtout les pages 133-162.

[94] Dans son ouvrage *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme* (1995), Rorty montre que le travail actuel de la philosophie analytique et de la philosophie dite continentale s'entrecroise pour une bonne part. Des penseurs comme James ou Nietzsche, Donald Davidson et Jacques Derrida, Hilary Putman, Bruno Latour, John Dewey ou Michel Foucault, sont anti-dualistes pour Rorty. «Cela signifie plutôt qu'ils tentent d'ébranler l'influence qu'exercent encore les dualismes métaphysiques que la tradition philosophique occidentale a hérités des Grecs: ceux de l'essence et de l'accident, de la substance et de la propriété, de l'apparence et de la réalité. Ils essaient de remplacer les images du monde construites à l'aide d'un flux de relations qui changent constamment, d'un flux de relations sans termes, de relations entre des relations. Un des effets de ce pan-relationnalisme est celui que j'ai discuté dans le premier chapitre: il met de côté la distinction entre sujet et objet, entre les éléments de la connaissance humaine forgés par l'esprit et ceux qu'apporte le monde et, par là, il nous aide à mettre de côté la théorie de la vérité comme correspondance» (Rorty, 1995, p. 57-58). Cet ouvrage est une excellente introduction au pragmatisme américain.

raison puise ses modèles. Gauthier (1993a, 1993b, 1996) a bien montré que la pédagogie, comme discours et pratique d'ordre, se constitue au XVII^e siècle. Une conjoncture particulière contribue à lui donner naissance. En effet, la Réforme protestante, la Contre-Réforme catholique, l'émergence d'un nouveau sentiment de l'enfance et les problèmes de toutes sortes liés au désoeuvrement d'un grand nombre de jeunes contribuent à l'accroissement sensible de la fréquentation scolaire et donc à l'augmentation du nombre d'écoles. Cette situation nouvelle entraînera aussitôt l'apparition de problèmes pédagogiques également nouveaux, nécessitant une réflexion pédagogique expresse. Gauthier (1996, p. 97) tient ici les propos les plus clairs:

> «C'est en vue de régler ces problèmes d'enseignement que des maîtres d'écoles ont entrepris la recherche de solutions. Cela a consisté en la mise en place de ce que nous appelons ici la pédagogie, c'est-à-dire l'établissement d'une méthode et de procédés détaillés et précis pour faire la classe. Ces procédés impliquent la prise en compte de l'organisation du temps, de l'espace, des contenus à voir, de la gestion disciplinaire; bref, il s'agit d'une méthode régissant la totalité de la vie scolaire, des micro-événements aux aspects plus généraux, de l'arrivée des élèves à leur sortie, du premier jour de l'année scolaire au dernier».

Tant pour les pédagogues catholiques que protestants, la méthode à suivre dans l'enseignement trouve sa source, son modèle et sa justification ultime dans l'ordre de la nature. Créature de Dieu, la nature est ennemie du désordre; elle présente une perfection, un achèvement et un ordre auquel est soumise la pratique pédagogique du maître. Sur la base de ce modèle religieux, et à partir des usages et de l'expérience, une méthode que l'on appelle la pédagogie se met en place, méthode qui permet de régler les problèmes quotidiens, de conjurer le désordre sous toutes ses formes. Si la nature nous fournit la méthode, l'humanisme en founira les contenus, du moins en ce qui concerne l'enseignement dans les collèges. Dans le sillage des querelles religieuses opposant les catholiques aux protestants, de nombreux ordres religieux verront le jour, notamment la Compagnie de Jésus de Saint-Ignace-de-Loyola. Cette nouvelle compagnie religieuse aura pour vocation particulière l'éducation. Au sein de ses nombreux collèges — plus de 1500 à la fin du XVIII^e siècle — les élèves issus de la noblesse et de la bourgeoisie seront formés au creuset de l'humanisme gréco-latin.

Dans un article écrit en hommage à Olivier Reboul (1993, p. 91), Houssaye montre que l'humanisme fonde la pédagogie traditionnelle. Celle-ci se justifie par quatre notions articulées entre elles, à savoir la raison, le devoir, la tradition et les modèles, que le terme

d'humanisme réunit en une synthèse. Houssaye[95] caractérise ainsi la pédagogie traditionnelle: le maître joue un rôle capital, car il a assimilé le savoir que l'élève doit acquérir à son tour; la relation entre le maître et l'élève est impersonnelle, car elle se veut intellectuelle et fondée sur le savoir; le maître se propose en exemple et en guide, car l'élève a besoin de son humanité supérieure; le savoir est central et coupé de la vie, car l'école a pour rôle de former les jeunes à des modèles culturels dont la sagesse se situe au-delà des aléas de l'histoire; le modèle est normatif, car seul le sens du devoir et de l'effort permet à l'élève de réaliser son potentiel et de corriger sa nature rebelle; il est aussi bureaucratique car la société, pour assurer sa survie, doit le faire respecter; enfin, il est charismatique en ce que le maître est un guide, un initiateur privilégié, l'incarnation de ce qu'il prône et transmet (Houssaye, 1993, p. 91). En bref, la pédagogie traditionnelle vise à conduire l'élève, à l'élever dans la ligne de l'Humanité au contact des grandes oeuvres données en modèles, seule voie d'accès à l'universel de la raison.

Ce n'est que vers la fin du XIX^{e} siècle que l'on envisage la possibilité de faire de la pédagogie une science[96]. Nous avons vu que la vision scientifique du monde prend son envol aux XVI^{e} et XVII^{e} siècles. Elle s'intègre au rationalisme des Lumières du XVIII^{e} qui l'appliquera bientôt à toutes les sphères de l'activité humaine. Le XIX^{e} siècle radicalisera cette tendance à travers le scientisme et le positivisme; la science est non seulement l'unique source de connaissances possible mais également la panacée universelle à tous les maux de l'humanité. Comme l'éducation n'échappe pas à cette vague déferlante de la science, les soutènements de l'édifice pédagogique traditionnel seront fortement ébranlés. «La science prendra désormais le relais de la religion comme fondement» (Gauthier, 1993b, p. 194). Les discours de l'époque en appellent expressément à fonder la pédagogie sur un ensemble de savoirs positifs et de savoir-faire issus de vérifications scientifiques (Gauthier, 1993b, p. 194). Cette nouvelle base scientifique, cette fondation nouvelle, elle devait venir de la psychologie expérimentale. Sur la base de la psychologie expérimentale, la pédagogie deviendra une science, la science de l'éducation. Seule la science fournira à la pédagogie l'autorité nécessaire pour qu'elle se constitue comme un champ sérieux de l'activité humaine.

---

[95] Pour un exposé plus développé sur la pédagogie traditionnelle et l'humanisme, on lira son ouvrage *Le triangle pédagogique* (1988). Berne: Peter Lang, en particulier le chapitre 2 qui décrit le «processus enseigner». Dans le «processus enseigner», le maître et le savoir sont les acteurs privilégiés, l'élève jouant le rôle du mort, c'est-à-dire un rôle passif.

[96] Nous suggérons particulièrement les chapitres de Gauthier, C. (1996), «De la pédagogie traditionnelle à la pédagogie nouvelle», p. 131-155 et de Tardif, M. (1996), «Le projet de création d'une science de l'éducation au XX^{e} siècle: analyse et comparaison de deux psychologies scientifiques», p. 211-238, dans C. Gauthier et M. Tardif (1996). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*. Montréal: Gaëtan Morin.

Dans cette optique, la pédagogie est une science appliquée qui s'appuie sur une science fondamentale, la psychologie; elle est donc une psychologie appliquée. Mais cette vision suppose, comme le souligne Tardif (1996, p. 217), qu'il existe une psychologie scientifique véritablement capable d'offrir une base de connaissances utiles et concrètes pour l'enseignement. Mais la psychologie n'est pas une; elle se donne et s'élabore en une myriade de discours et de pratiques qui atténue fortement le rêve d'une psychologie unitaire. Tandis que la psychologie éclate en psychologies particulières, portant chacune un regard étriqué sur l'éducation et l'enseignement, la pédagogie, comme science de l'éducation, se décline au pluriel, d'une science à des sciences de l'éducation. Comme le souligne Gauthier (1993a, p. 65), le passage n'est pas anodin. Il consacre la fin d'un mythe, celui de penser qu'une science de l'éducation permettrait de faire l'éducation scientifiquement. Avec le temps, le rêve que les connaissances fondamentales produites en psychologie puissent s'appliquer directement à l'enseignement, le rêve d'une fondation scientifique solide et démontrée, capable d'orienter de manière sûre l'activité éducative, de prescrire les gestes et les actions, a fait place au réalisme et au désenchantement, à une appréciation plus juste et plus fine de la place et de l'apport de la science à la pédagogie.

Après la pédagogie traditionnelle et sa fondation métaphysique de type religieux, après la pédagogie comme science de l'éducation et sa fondation métaphysique de type scientifique — c'est-à-dire comme un discours qui prétend décrire la Réalité, et donc comme un discours qui présente les caractères péremptoires de l'*ontos on* métaphysique —, bref, après la pédagogie comme sous-produit d'une pensée de la fondation, à l'époque de la postmodernité, post-métaphysique et post-historiciste, nous devons éduquer et enseigner, transmettre de la culture sans qu'il ne soit jamais possible de dire avec certitude ce que bien enseigner veut dire et ce que bien éduquer signifie, nous devons continuer d'enseigner sans qu'il ne soit jamais possible de disposer de fondements assurés, sans qu'il ne soit jamais possible de le faire d'une manière exacte et démontrée. C'est en ce sens que Gauthier (1993a, p. 120-122) a pu parler de l'insoutenable légèreté de la pédagogie, et c'est en ce sens que nous l'entendrons à notre tour dans l'horizon herméneutique et postmoderne qui est le nôtre.

1.2.5 Une *Verwindung* de l'humanisme

«L'humanisme peut-il nous permettre de penser l'éducation aux temps de la société sécularisée et pluraliste?» C'est la question que pose Houssaye[97] et qui était ci-haut la nôtre sous diverses formulations. À cette question l'humanisme répond par l'affirmative. À tout le moins il le prétend à travers la notion de culture, en privilégiant son caractère axiologique — se cultiver, c'est tendre à une plus grande perfection — et donc en ayant tendance à gommer la plurivocité du terme. La Culture est le socle et le repère éternels des valeurs. En elle et par elle, chaque homme se dispose à l'universel au contact de l'Humanité déposée dans ses oeuvres. C'est par la Culture que l'homme accède à l'Humanité, par la culture qu'il s'élève à sa destination la plus haute: la raison. Houssaye souligne à juste titre que la perspective universaliste et généraliste de l'humanisme se teinte d'une tonalité restrictive et défensive. La Culture est l'ordre de la valeur; elle surplombe le temps et nous préserve des tentatives faites par la société moderne pour réduire le domaine des oeuvres fondamentales de l'Humanité, où s'élaborent les significations fondamentales de la vie, à des fonctions d'utilité sociale ou de production d'objets de consommation. La Culture est cet ensemble de valeurs et de significations qui transcendent les particularités et les circonstances historiques. Elle est cette force intégratrice et unitaire qui garantit l'accès à l'universel de la raison par la médiation des grandes oeuvres de l'Humanité; elle nous arrache du sol instable de l'immédiateté, de la contingence et de l'inachèvement. On comprend mieux dès lors la relation privilégiée, constitutive de la pédagogie traditionnelle, entre le maître et le savoir. On comprend mieux aussi la place centrale du maître, la mission charnière qui est la sienne. Parce qu'il est dépositaire de ce savoir culturel, parce qu'il en a la connaissance et la souveraine maîtrise et aussi parce qu'il incarne ce qu'il transmet, le maître se trouve investi d'une autorité symbolique qui lui confère le rôle de guide éclairé, d'initiateur et de médiateur de premier plan. L'humaniste est la figure même du pédagogue cultivé et tout le sens de sa pratique éducative se ramène à cet effort inlassable pour conduire l'élève dans l'acquisition d'un savoir qui le précède, pour l'inscrire dans l'ordre éternel de la Culture qui lui confère place et sens dans le monde.

Pour Houssaye, l'humanisme n'arrive plus à penser et à intégrer notre temps; il est devenu davantage un mode de résistance plutôt qu'un mode d'intégration de la diversité

---

[97] Cette question est celle que pose l'auteur dans un texte écrit en hommage à Olivier Reboul. Nous suivons ici sa présentation de la position humaniste au regard de cette question. Voir Houssaye, J. (1993). «Humanisme et éducation». Dans R. Bouveresse (dir.), *Éducation et philosophie*, p. 85-97. Paris: PUF. Sur le sens de la culture et l'éducation par l'universel, j'ai suivi l'article de P. Henriot (1990). «Culture (sens de la —)». *Encyclopédie philosophique universelle. Les Notions philosophiques*, p. 535-537. Paris: PUF.

indépassable des cultures. Cette culture de résistance tient tout entier selon Houssaye dans l'assimilation de l'homme à la raison, en d'autres termes à un présupposé rationaliste, dont nous avons montré ses collusions avec la métaphysique. Comme nous l'avons vu précédemment, tout au long de l'histoire des idées éducatives, seule la raison éduquée garantit à l'homme un accès à l'Humanité, à l'universel. Pourtant cette perspective ne nous satisfait plus de nos jours. Cette apologie de la culture, définie selon la raison universelle, et cet ancrage de l'humanisme fonctionnent comme une défense et une incantation qui n'arrivent plus à fonder, à recevoir et à intégrer la pluralité des valeurs et des références, la diversité des normes et des conduites de notre époque. Cela tient possiblement, selon Houssaye, à un fonctionnement quasi "religieux" à l'égard de la culture. L'humanisme définit la Culture comme sacrée, comme transcendante; il l'hypostasie comme une raison "surnaturelle". «Le Vrai est déjà venu au monde, le Vrai est déjà donné au monde. Et tout ceci induit une "posture" de pensée tournée à la fois vers le passé et vers un au-delà déjà là» (Houssaye, 1993, p. 96-97).

Les efforts actuels pour ramener l'éducation dans le droit chemin de l'ordre et de la discipline, les appels au redressement, au sens de la rigueur et de la fermeté, sont le plus souvent conçus en termes de retour à l'humanisme et à la pédagogie traditionnelle. Ce retour prend la forme d'une mise au pas qui renoue à son insu avec la sécurité d'une fondation métaphysique. Le discours ambiant regorge d'accentuations alarmistes, d'appels à l'excellence que garantiraient une revalorisation des apprentissages de base et un resserrement des exigences et des pratiques pédagogiques. Pourtant, il est à notre avis une autre manière d'envisager la crise actuelle et de répondre positivement aux défis qu'elle lance. Selon Vattimo (1987, p. 44-45), pour comprendre véritablement ce qu'il en est de la crise de l'humanisme et de la remise en cause de ses contenus, il convient d'adopter un point de vue qui, tout en lui appartenant, se situe déjà en dehors d'elle: dans cette condition de «surmontement» que Heidegger a désignée par le terme de *Verwindung*. Mais cette *Verwindung* de l'humanisme — et de la métaphysique — n'est possible qu'à la condition de s'ouvrir à l'appel du *Gestell*. Heidegger a bien montré que l'essence de la structure impositive du *Gestell* est métaphysique. Dans la totalité du poser technique, de l'ordonner et de l'interpeler, la technique est l'accomplissement de la métaphysique qui a toujours pensé l'être comme *Grund*, c'est-à-dire comme fondement qui assure la raison et dont la raison s'assure. Et c'est parce que la technique réalise la métaphysique qu'elle en marque aussi le terme. Cet achèvement de la métaphysique à l'époque du *Gestell* représente aussi la crise de l'humanisme. «La technique représente la crise de l'humanisme, non pas parce que le triomphe (*trionfo*) de la rationalisation nierait les valeurs humanistes, comme a pu nous le

faire croire une analyse superficielle, mais parce que, en représentant l'accomplissement de la métaphysique, elle en appelle à un surmontement (*superamento*), à une *Verwindung*» (Vattimo, 1987, p. 45).

Le terme de *Verwindung* se distingue à la fois de l'*Aufhebung* (la relève)[98] et de la *Ueberwindung* (le dépassement). Il a une connotation plus modeste qui est celle de «se remettre» suivant le triple sens de: se remettre d'une maladie, s'en remettre à quelqu'un, se remettre quelque chose à soi-même en tant que se consigner un message (Vattimo, 1987, p. 43), enfin, il a aussi le sens de distordre. Se remettre d'une maladie, c'est-à-dire se remettre de l'humanisme, ce qui n'a pas le sens d'un oubli ou d'un rejet, ou encore le sens d'un dépassement, d'une *Ueberwindung* qui assimilerait l'humanisme à une erreur et à un dysfonctionnement et qui nous maintiendrait dans l'horizon de la modernité. Plus profondément, cela signifie se remettre au sens de surmonter l'événement qui nous a si profondément marqués et qui laisse sur nous une trace indélébile, au sens encore de revenir de quelque chose en entrant plus profondément en elle. Se remettre d'une maladie, c'est accepter et reconnaître qu'elle était nôtre, qu'elle était inscrite dans notre fibre comme une partie de soi-même, qu'elle a représenté un événement capital de notre vie. S'en remettre à quelqu'un, c'est-à-dire s'en remettre à l'homme, à sa prise de responsabilité à l'égard de la fin de l'humanisme, à des choix qui lui reviennent, à des jugements et des positions critiques qu'il devra tenir. Se le remettre à soi-même, c'est-à-dire se le remettre comme un message, comme quelque chose qui nous est destiné, comme un envoi de l'être qui nous livre un message (*Geshick*). Se le remettre à soi-même, c'est-à-dire se disposer à l'écouter et à l'entendre. En ce sens, surmonter l'humanisme, c'est d'abord reconnaître notre appartenance à la pensée éducative occidentale, reconnaître que nous lui appartenons davantage qu'elle ne nous appartient. C'est encore reconnaître que l'humanisme représente la référence essentielle, la source presque constante où s'abreuve l'idéal éducatif occidental et qu'en lui réside une médiation culturelle privilégiée de notre tradition éducative depuis Platon. Mais une *Verwindung* de l'humanisme a aussi le sens de distordre. Il indique qu'une *Verwindung* de l'humanisme ne consiste nullement à s'en débarrasser, ni en une séparation nette, univoque et radicale, mais plutôt en une transformation qui a le sens ici d'une distorsion. Le passage d'une pensée de la fondation à une pensée non fondatrice, d'une pensée métaphysique à une pensée post-métaphysique, ou encore de l'humanisme comme référence à une pensée qui le surmonte, prend la forme d'une distorsion. Il convient donc de bien comprendre le sens de

---

[98] Dans la dialectique hégélienne, l'*Aufhebung* est à la fois suppression et conservation de la contradiction. La dialectique hégélienne progresse par dépassements successifs des contradictions. Chaque nouvelle étape en histoire contient les époques précédentes et s'inscrit dans la marche continue de réalisation de l'Esprit absolu.

cette distorsion. À cet effet, quelques exemples tirés de la philosophie et de l'histoire de l'éducation suffiront.

Le premier nous est suggéré par Vattimo (1991, p. 39-40). Dans sa formulation aristotélicienne classique, la métaphysique prend possession du réel en totalité en remontant aux causes et aux principes premiers. Elle envisage donc un moment d'unité et «la saisie de l'un dans une expérience unique». Une pensée post-métaphysique, herméneutique ou sécularisée, «maintient et distord l'exigence d'unité, en la recherchant comme continuité (généalogique chez Nietzsche) de ressemblances de famille, d'enchaînements historico-destinaux, d'interprétations de messages». Elle n'assigne pas de fondement unique, mais cherche simplement à faire mémoire, à faire sens et continuité en reconstituant des liens entre le présent et le passé[99].

Un deuxième exemple nous est fourni par le mythe de la caverne de Platon qui, comme on le sait, condense et exprime toute sa conception éducative. L'éducation est une suite de ruptures ménageant le passage de la torpeur à l'état d'éveil, de l'*apaideusia* où l'enfant sommeille à la félicité de la *paideia*. Elle est une longue marche initiatique vers la Lumière, une patiente migration vers la plus haute destination de l'homme: la Vérité. L'éducation réside en une *periagogè*, en une conversion du regard de l'âme vers la connaissance[100]. Toute la pédagogie consiste alors à conduire (*agogè*) l'enfant (*pais*) vers la connaissance objective, à le conduire du monde de l'apparence vers la Réalité ultime, de la connaissance sensorielle à la connaissance intellectuelle et au monde des Idées. Le processus d'apprentissage assure le passage du monde imparfait des hommes au monde parfait des Idées, du monde matériel, temporel, apparent et relatif au monde intellectuel, éternel, réel et absolu.

Parce que toute éducation comporte une dimension normative, un ensemble de valeurs et de savoirs qu'elle estime devoir être transmis, une pensée post-métaphysique maintient et distord cet idéal de l'éducation décrit en termes de mouvement de l'*apaideusia* vers la *paideia*, mais cette exigence repose ici sur la forme herméneutique de la remémoration

---

[99] «Ce que disait Nietzsche est sans doute vrai: ce caractère compréhensible et praticable du monde en termes de continuité reposant dans la mémoire est propre à une humanité qui vit une époque de sécurité relative et qui, par le fait même, n'a plus besoin des solutions et des assurances extrêmes que recherchait la pensée fondatrice» (Vattimo, 1991, p. 39).

[100] Pour cette conception de l'éducation et de la culture, je suggère un texte de T. De Koninck (1996). «Le sens de la culture». *Laval théologique et philosophique*, 52(2), 583-612.

(*Andenken*) et la forme herméneutique de l'édification[101] (Warnke, 1991). La forme herméneutique de la remémoration correspond à une pensée de l'être comme mémoire et fond-sans-fond[102]. Considérée d'une manière simple, la forme herméneutique de l'édification nous fait prendre conscience qu'il y a plusieurs façons de se rapporter au monde, plusieurs chemins pour s'y construire. Elle ne vise donc pas à dégager une assise certaine ou d'en arriver à une compréhension définitive du monde, mais simplement de favoriser la prise de conscience qu'il y a plusieurs façons de faire face au monde, de le comprendre et de s'y édifier soi-même[103]. En ce sens, les textes fondateurs de la Grande Culture demeurent des références essentielles, des points d'ancrage qui donnent sens et forme à notre expérience, mais ils ne constituent plus une assise transcendante et éternelle qui surplombe les fluctuations historiques et la diversité culturelle, mais une modalité parmi d'autres — par ailleurs excellente — de construire notre rapport au monde, une manière parmi d'autres, historiquement et culturellement située, de se dire et de dire le monde. Que l'on soit bien compris: une *Verwindung* de l'humanisme ne comporte nullement un rejet des humanités; elle en propose seulement une réappropriation herméneutique.

Un troisième et dernier exemple suffira. Nous l'avons vu à l'excès, l'humanisme privilégie une conception universaliste et unitaire de la culture. En effet, la Culture est le socle immuable et le repère éternel des valeurs. Par la culture, chaque homme se dispose à l'universel au contact de l'Humanité déposée dans ses oeuvres. C'est par la Culture que l'homme accède à l'Humanité, par la culture qu'il s'élève à sa destination la plus haute: la raison. La Culture est un ensemble de valeurs et de significations qui transcende les particularités et les circonstances historiques; elle est cette force intégratrice et unitaire qui nous arrache du sol instable de l'immédiateté, de l'ici et du maintenant, une garantie d'accès à l'universel de la raison par la médiation des grandes oeuvres de l'Humanité. Elle est la source et la finalité ultime de l'éducation. Toujours et en tout lieu, l'essentiel de ce que transmet l'éducation transcende les particularismes et les différences culturelles et relève de la mémoire commune de l'Humanité[104]. Une pensée post-métaphysique maintient et distord l'exigence

---

[101] Chez Rorty, le terme «édification» correspond à celui de *Bildung* chez Gadamer. Cette «édification» nous permet de prendre conscience que nos façons de voir ne sont pas les reflets de la vérité ou d'une loi morale, mais simplement «la meilleure façon de faire face au monde que nous ayons pu imaginer» (Warnke, 1991, p. 197). À ce sujet, l'ouvrage de Warnke, G. (1991), *Herméneutique, tradition et raison*, est un incontournable.

[102] La pensée de l'être qui se dérobe à l'explication, à la volonté de domination de la métaphysique, prend la forme d'une méditation commémorative et allusive chez Heidegger. Voir Grondin, 1993a, p. 47.

[103] Voir l'ouvrage de Warnke, 1991, p. 196-198.

[104] Forquin, 1989, p. 10. Pour les diverses acceptions du terme de culture, voir en particulier son ouvrage *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

de l'universalité, mais elle rappelle tout à la fois la différence, la diversité et l'irréductibilité des cultures, la critique de la rationalité et de l'universalité des Lumières issue du romantisme, du traditionnalisme et de l'émergence des sciences humaines. Si l'universalité doit être maintenue, c'est contre tout universel posé *a priori*, toute prétention axiologique et toute référence à l'idée d'une universalité de l'homme et de la culture. Si l'universalité demeure possible et souhaitable, si l'horizon d'une commune humanité est envisageable, c'est dans l'aventure à chaque jour reprise d'un dialogue et d'une mise à l'épreuve de nos différences, de nos valeurs et de nos références culturelles. Ce dialogue et cette rencontre, c'est peut-être l'épreuve même de la pédagogie de nos jours, le plus grand défi qui la confronte: à la fois la prise en compte des différences et la nécessité de créer un «lieu du commun», une «*res publica*»[105], un espace où il demeure possible de prendre conscience de ce qui nous spécifie et nous réunit tout à la fois.

1.2.6 La question et les tâches

Nous croyons qu'une *Verwindung* de l'humanisme offre une alternative à la fondation métaphysique de la pédagogie, qu'elle se présente sous la forme de l'*ontos on* platonicien ou sous la forme d'une fondation épistémologique. Que la pédagogie ne puisse escompter une fondation certaine, qu'elle ne puisse s'appuyer ni sur la tradition ni sur la science, elle ne donne pas pour autant dans le n'importe quoi; elle cherche simplement à construire un espace où il est encore possible d'enseigner et d'éduquer tout en sachant qu'il n'existe plus de certitude sans failles pour le faire. Selon nous, cette alternative incline vers une considération herméneutique de la pédagogie, en lien avec la situation ou le contexte postmoderne, post-métaphysique et post-historiciste, suivant l'acception que nous avons privilégiée. En clair, la culture actuelle pose à la pédagogie des défis d'une ampleur considérable, défis qui ne trouvent pas selon nous de solutions satisfaisantes ni dans l'humanisme traditionnaliste ni dans la seule approche techniciste ou scientifique de la pédagogie. Nous sommes d'avis qu'une réflexion sur la pédagogie, conduite à partir d'une perspective herméneutique, permet une appréciation plus juste et plus fine de l'apport des sciences et des techniques à la pédagogie, et à une prise en compte des aspects éthiques et culturels de l'éducation.

---

[105] Meirieu a de belles pages sur cette difficile question. Lire en particulier son ouvrage *La pédagogie entre le dire et le faire*, p. 162-167.

Mais, plus profondément encore, une *Verwindung* de l'humanisme donne également la possibilité d'aménager et de créer un autre espace de culture et de parole. Rappelons que pour Heidegger la métaphysique se caractérise par l'existence d'époques dominées chacune par une *archè*. Dans la pensée post-métaphysique, ces *archai* sont reconnus et repensés comme des événements de l'être, comme des figures de l'histoire de l'être et non comme des structures de l'être. Mais ces *archai* ne s'opposent pas à une structure vraie de l'être dans la pensée post-métaphysique; c'est l'être lui-même qui ne se laisse plus penser sous la catégorie de la présence pleinement déployée — caractéristique de la métaphysique. Dans cette perspective, l'être est donc événement, temporel de part en part, et parler de l'être consiste donc à faire mémoire. Une *Verwindung* de l'humanisme se présente sous la forme de la pensée remémorante (*Andenken*); dans les termes de Nietzsche[106], elle est une fête du souvenir, une fête de la mémoire. Vattimo (1991, p. 9) utilisera le terme de *pietas* pour qualifier cette attention dévouée, cette piété à l'égard de ce qui a certes une valeur limitée, mais qui mérite cependant toute notre attention car elle est la seule dont nous ayons connaissance. À l'époque de la dissolution des fondements, de la pensée fondatrice et de la métaphysique, proposer une *Verwindung* de l'humanisme — comme de la métaphysique —, ce n'est pas reconduire la force péremptoire d'un discours vrai des choses, réactiver en l'imposant la pesanteur d'un discours métaphysique ou encore promouvoir l'universel étriqué de la Grande Culture humaniste, mais ce n'est pas non plus tomber dans la bêtise du kitsch généralisé (Gauthier, 1993a, p. 115), dans le tout se vaut d'une culture sans repères. C'est plutôt maintenir et reconduire l'exigence d'une continuité entre le passé et le présent sous la forme de la pensée remémorante, maintenir l'exigence d'un dialogue entre les hommes. Penser l'être, créer de la culture en s'appropriant la culture, c'est, dès lors, se mettre à l'écoute des messages qui proviennent non seulement des époques antérieures à la nôtre, mais également de notre époque, des groupes et de cultures autres qui forment la diversité humaine actuelle[107]. Penser, à l'époque de la pensée non fondatrice, «c'est faire mémoire, reprendre-accepter-distordre. Ou encore, c'est exercer à l'égard de la pensée du passé la *pietas* en tant que dévotion et respect que l'on adresse à la vie-mort, au vivant en tant que producteur de monuments; en définitive, à l'être comme *Geschick*, comme envoi — et comme *Ueberlieferung*, comme tradition-transmission» (Vattimo, 1991, p. 24). Ce vers quoi incline une *Verwindung* de l'humanisme, à l'époque de la postmodernité, c'est vers une fondation herméneutique de la pensée. Mais cette fondation herméneutique ne s'approprie

---

106 Dans l'aphorisme 223 de son ouvrage *Humain, trop humain*.

107 Sur cette pensée de l'être comme *pietas*, je renvoie à l'Avant-propos et au chapitre 1 de Vattimo, «Post-modernité et fin de l'histoire», p. 13-44, dans son ouvrage *Éthique de l'interprétation* (1991).

pas la réalité en désignant un *Grund*; elle rend seulement praticable le monde en reconstituant une continuité[108].

Dès lors, que signifie éduquer et enseigner à l'époque de la postmodernité? Qu'appelle-t-on éduquer après la dissolution des fondements? Quel homme voulons-nous former? Quels savoirs et quelles valeurs jugeons-nous essentiels? Pour quoi éduquer et comment éduquer? Quels sont les fondements ou les raisons de notre action éducative? Ces questions ne sont pas nouvelles; elles sont apparues dès l'instant où l'éducation s'est constituée en termes réflexifs et critiques. Chaque période de l'histoire apporte à ces questions éducatives des réponses originales en lien avec la situation de l'époque. Nous croyons pour notre part qu'elles sont plus actuelles que jamais, qu'elles nous interpellent et nous sollicitent d'une manière toute nouvelle, à partir d'une autre configuration de l'être, post-métaphysique et post-historiciste. Mais en même temps, elles nous semblent plus difficiles que jamais, plus controversées et moins sujettes aux consensus d'autrefois, au moment où l'école était fermée sur elle-même et inscrite dans la trame rassurante d'un ordre des choses.

Ces questions ne sont pas que toutes théoriques; elles renvoient à des réalités qui obligent chaque pédagogue à les reprendre et à les affronter sur le terrain même de sa pratique quotidienne, au coeur de son activité éducative à chaque jour reprise et recommencée. Ces questions se posent à tout instant et dans chaque lieu où l'on se propose d'éduquer les hommes sur la base de médiations culturelles que nous estimons, individuellement et collectivement essentielles. Sous la forme aléatoire que nous les présentions en introduction de ce chapitre, l'hétérogénéité culturelle des jeunes — la diversité des normes, des conduites, des valeurs et des savoirs —, leur mode diversifié d'appropriation de la culture, l'effet puissant qu'exerce la culture de masse sur leurs représentations et leurs comportements, l'aspect kaléidoscopique de leur culture, leur rapport utilitaire au savoir, ce sont là quelques

---

[108] Pour Vattimo (1991, p. 39-41), cette continuité a pour tâche de vaincre principalement deux types de discontinuité et de dispersion: entre le passé et le présent d'une part; entre les savoirs sur le monde d'autre part, lesquels, dans leur spécialisation croissante se refusent à une synthèse. Ces discontinuités sont caractéristiques de l'existence à l'époque de la technique généralisée. Reconstituer la continuité entre le passé et le présent à l'époque de la postmodernité et de la pensée sécularisée, c'est essentiellement faire mémoire, se mettre à l'écoute de l'être comme envoi et comme tradition-transmission. Reconstituer la continuité entre les savoirs spécialisés, c'est tenter de les «reconduire à une image unitaire praticable du monde». Vattimo s'inspire ici de Gadamer qui a élaboré une herméneutique comme philosophie pratique. Reconduire les savoirs spécialisés à «une image unitaire praticable du monde», c'est d'abord comprendre le monde à partir d'une certaine perspective, l'aborder d'une certaine manière selon les questions, les inquiétudes ou les angoisses qui sont les nôtres, c'est donc aussi comprendre que les savoirs élaborés par les hommes sont des réponses aux questions qu'ils se posent au sujet du monde. Comprendre, c'est donc reprendre le dialogue dont ces réponses sont l'écho, c'est inscrire sa démarche dans la logique de la question-réponse. Nous y reviendrons dans notre chapitre 5.

aspects d'une réalité culturelle qui posent à la pédagogie et aux pédagogues actuels des défis d'une ampleur considérable, quelques aspects d'une réalité éducative qui convergent sur la question de la culture, sur le sens de notre pratique éducative comme pratique culturelle — «l'impensé majeur et l'épreuve ultime de la pensée pédagogique» disait Meirieu (1995, p. 162) —, et surtout sur la personne même de l'éducateur comme pédagogue cultivé, comme médiateur privilégié entre l'élève et la culture.

Nous touchons ici le terme de cette problématique en formulant l'hypothèse et la question qui en constituent le coeur. Nous avons vu que la pédagogie et le sens de la pratique éducative du pédagogue cultivé comme pratique culturelle se sont toujours élaborés, pensés et maintenus dans l'horizon de la métaphysique. Or, si nous prenons acte du rapport ajointant les résultats de la réflexion entreprise par Nietzsche et Heidegger — l'annonce nietzschéenne de la mort de Dieu et l'annonce de la fin de la métaphysique par Heidegger — et les discours tenus récemment sur la modernité et la postmodernité (Vattimo, 1987), alors il convient de réexaminer les fondements de la pédagogie et le sens de la pratique éducative du pédagogue cultivé. D'emblée la question s'énonce comme suit: comment penser la pédagogie et quel est le sens de la pratique éducative du pédagogue cultivé comme pratique culturelle, dès lors que nous prenons acte de ce rapport? Comment de nos jours pouvons-nous envisager la pédagogie et le sens de la pratique culturelle du pédagogue cultivé dans le contexte de la postmodernité, c'est-à-dire dans le contexte d'une prise de congé de l'idéal de la fondation, à l'époque d'une pensée post-métaphysique et post-historiciste? Nous formulons ici l'hypothèse que l'herméneutique représente une manière originale et féconde d'envisager le problème. Plus précisément, cette recherche nous assigne une double tâche: 1) d'abord celle de mener une réflexion sur la pédagogie sous la conduite de l'herméneutique; 2) puis celle de proposer une pédagogie de la culture où vient se loger le sens de la pratique éducative du pédagogue cultivé comme pratique culturelle dans le contexte général de la postmodernité.

1.3 Troisième partie: cadre de référence et méthodologie.

1.3.1 Esquisse du cadre de référence

On ne trouvera pas ici une revue de littérature ou une recension des écrits au sens classique du terme. Nulle trace également d'un plan théorique qui définit les variables à étudier et les relations qui existent entre elles ou d'un cadre conceptuel qui nous renvoie au plan théorique d'une théorie déjà existante. Cela tient précisément à la nature même de notre projet. Une revue de littérature au sens où nous l'entendons habituellement s'avère donc superfétatoire. Réfléchir sur les fondements de la pédagogie et sur le sens de la pratique culturelle du pédagogue cultivé dans le contexte de la postmodernité, cela nous oblige à remonter l'histoire depuis la source de notre tradition éducative jusqu'à nos jours. C'est donc vingt siècles d'histoire dans lesquels nous plongeons, vingt siècles qui ont donné à la notion de culture des définitions et des contenus variés, vingt siècles au cours desquels l'éducation a revêtu des visages différents selon les préoccupations dominantes des époques particulières.

Avant toutes précisions sur le cadre de référence, je pense qu'il importe de dire à quel point la construction du problème demeure la grande difficulté d'une thèse de cette nature. On nous rétorquera qu'il en est ainsi pour toutes les thèses et il est juste de le soutenir. Mais nous croyons qu'elle se pose avec une acuité distincte dans une thèse théorique et spéculative. Construire le problème, c'est-à-dire assembler, élaborer, composer, exige d'abord que l'on s'y perde. L'exploration du sujet fut longue et malaisée. Des pistes d'abord prometteuses se sont ensuite révélées vaines et stériles et bien des lectures n'ont pas donné les bénéfices escomptés. Au fil du temps on arpente le terrain, on le borne et le cadastre, on place des repères, on trace des lignes. Au fil du temps une silhouette sort de l'ombre; l'espace est habitable. Un arrangement en émerge, un effet de composition en émane qui nous semble recevable, articulé, cohérent et original. D'autres auteurs auraient pu être retenus, d'autres notions également. Mais cela n'enlève rien à notre démarche, ni ne l'infirme. Cela montre seulement que d'autres interprétations sont possibles.

Les composantes essentielles de notre problème nous assignent des tâches nombreuses et complémentaires. Voyons d'abord les notions sur lesquelles nous porterons une attention particulière. Il nous faudra préciser les termes de modernité et de postmodernité (Balandier, 1985; Durozoi, 1990; Guest, 1990; Habermas, 1973, 1981, 1988; Heidegger, 1962; Lipovetsky, 1984; Lyotard, 1979; Nouss, 1991; Touraine, 1989; Vattimo, 1987,

1990, 1991), ceux de culture (Camilleri, 1988; Dumont 1968, 1981, 1987, 1995, 1997; Falardeau, 1981; Forquin, 1989; Onimus, 1973; Simard, 1988; Trousson, 1992), de pédagogie (Gauthier, 1993a, 1993b; 1996; Gauthier et *al.* 1997; Gillet, 1987; Meirieu, 1995) et d'herméneutique (Gadamer, 1976, 1991, 1995, 1996a, 1996b. 1996c; Gallagher, 1992; Grondin, 1990a, 1990b, 1993a, 1993b; Ricoeur, 1986a, 1986b; Warnke, 1991).

L'herméneutique constitue notre cadre philosophique de référence. Sur la base des travaux de Gallagher (1992), il est possible de distinguer quatre types d'herméneutique: l'herméneutique conservatrice (Betti, Hirsch), l'herméneutique modérée représentée par Gadamer et Ricoeur, l'herméneutique radicale inspirée par Nietzsche et Heidegger et utilisée par le déconstructionisme et les penseurs poststructuralistes comme Deleuze, Derrida et Foucault, enfin l'herméneutique critique développée dans les écrits d'Habermas et de Apel. La présente recherche emprunte à la fois à la ligne qui relie Nietzsche et Heidegger interprétée par Vattimo (l'herméneutique radicale) et à l'herméneutique modérée de Gadamer. On n'y verra pas une contradiction si l'on accepte la proposition suivant laquelle l'herméneutique de Gadamer reprend et prolonge l'herméneutique de la facticité de Heidegger (Gadamer, 1995).

Suivant l'ontologie herméneutique de Heidegger et de Gadamer, l'expérience du monde se réalise toujours sur le mode d'un échange dialogique au sein d'une langue. La langue n'est pas un simple *medium*, simple outil de communication et moyen d'expression, mais plus fondamentalement et plus originairement elle est ce qui parle en nous et ce qui nous constitue, comme patrimoine de textes et de formes historiquement finies, comme ensemble de règles et comme dialogue interpersonnel (Vattimo, 1991, p. 143). L'ontologie herméneutique de Heidegger et de Gadamer nous permet de penser l'éducation comme transmission en évitant selon nous le double piège du traditionnalisme d'une part, le piège du relativisme subjectiviste d'autre part. Chez Heidegger, l'*Andenken,* ou la pensée remémorante, se présente comme constitution critique de la tradition et s'oppose à la conception de la tradition comme reproduction ou comme acceptation passive de l'héritage. De même, pour Gadamer, le rapport à la tradition n'a rien à voir avec «l'innocence de la vie organique» et peut comporter des reprises révolutionnaires, des prises de distance, ou le rétablissement d'une image oubliée du passé (Vattimo, 1991, p. 145). Suivant l'herméneutique modérée de Gadamer, notre rapport à la tradition présuppose la créativité; le lecteur participe, tout comme l'auteur, à l'élaboration du sens. Si l'éducation suppose toujours tradition et transmission culturelle, si elle suppose toujours, comme le pensait Hannah Arendt (1972), une attitude préservatrice et conservatrice envers le passé, l'ontologie herméneutique l'inscrit dans les limites de notre propre expérience historique incluses dans le

langage et elle nous permet de l'envisager d'une manière créative par la participation de l'interprète au sens à construire.

Notre réflexion sur le sens de la pratique éducative du pédagogue cultivé comme pratique culturelle nous assigne une double tâche avons-nous préciser ci-haut: 1) la tâche de réfléchir sur la pédagogie à partir d'une perspective herméneutique; 2) puis celle de proposer une pédagogie de la culture à travers laquelle s'éclaire le sens de sa pratique culturelle. Pour satisfaire aux exigences de notre première tâche, notre travail donnera lieu à la discusion de propositions complémentaires que je présente rapidement sans précisions supplémentaires: 1) la pédagogie est une activité interprétative; 2) elle s'enracine dans une tradition interprétative et pédagogique; 3) elle exige du jugement. Je rappelle simplement que j'aurai pour fil conducteur l'herméneutique, en particulier les notions de *phronèsis*, de *Bildung*, d'expérience herméneutique, d'application et de compréhension comme dialogue, notions que j'emprunte à l'herméneutique modérée, principalement à l'herméneutique gadamérienne, et que je croiserai à l'occasion avec des analyses qui appartiennent à des orientations théoriques et herméneutiques différentes.

Notre seconde tâche vise à éclairer le sens de la pratique du pédagogue cultivé comme pratique culturelle. La culture actuelle confronte le pédagogue cultivé à des défis d'une ampleur considérable, défis qui appellent une pédagogie de la culture. Nous pensons que cette pédagogie de la culture a pour tâche de vaincre principalement trois types de discontinuités et de dispersion au sein de la culture actuelle. Selon Vattimo (1991), cette recherche de continuité vise à vaincre la discontinuité entre le passé et le présent, d'une part, et la discontinuité entre les différents savoirs, d'autre part, lesquels, dans leur spécialisation croissante, se refusent à toute synthèse. J'ajouterais que cette recherche de continuité vise également à surmonter la discontinuité entre les hommes et la discontinuité entre les savoirs et la vie. Nous proposerons qu'une pédagogie de la culture envisagée sous l'angle de l'ontologie herméneutique de Heidegger et de Gadamer, est une pédagogie de la compréhension, du sens et du dialogue.

1.3.2 Repères méthodologiques

Nous terminons ce chapitre non sans faire l'effort de présenter les orientations méthodologiques qui président à la bonne marche de cette recherche. D'aucuns y verront un pavé dans la mare de l'orthodoxie méthodologique. À notre décharge, il faut dire que peu d'auteurs se sont penchés sur la question de la méthode dans les thèses spéculatives et

théoriques. Au-delà de l'évidence que la nature du problème conditionne l'approche méthodologique et que, dans le cas qui nous occupe, la dimension réflexive répond à la nature philosophique du problème, est-il possible d'aller plus loin, d'identifier et d'articuler les stratégies méthodologiques de ce type de thèse et d'en justifier la pertinence au regard de l'objet à l'étude? C'est ce que nous avons bien humblement tenté de faire. Aussi bien prévenir tout de suite le lecteur qu'il sera possiblement ébranlé par l'hétérodoxie de notre démarche. C'est qu'en matière de minutie scientifique, le non-conformisme a pour effet de troubler, d'importuner. Il sentira peut-être l'inquiétude qui fut la nôtre, le malaise et l'inconfort qui sont le lot du chercheur par rapport à une méthode dont les contours et les détails restent à préciser. Dans le vide, l'esprit voisine parfois la démence et s'il faut entendre par démence l'égarement, la folie et l'aberration, en revanche nous pouvons assurer le lecteur de ce que Polonius disait à propos d'Hamlet au plus creux de sa douleur: «Bien que ce soit de la démence, celle-ci cependant tient d'une méthode» (cité dans Shulman, 1988, p. 3). Ainsi, notre démarche n'en relève pas moins de la cohérence et de la rigueur.

L'idée habituelle que nous avons de la méthode semble être à l'antipode d'une démarche que l'aventure a parfois mené à l'errance sur des routes de traverse ou des chemins inconnus. «L'errance aussi fait partie de la quête du vrai. Et la vérité bivouaque parfois par-delà les limites reconnues. Que personne ne nous en veuille d'avoir voulu regarder de l'autre côté de la frontière. C'est peut-être que la transgression est la seule patrie de l'homme» (Habachi, 1986, p. 12).

Le lecteur ne trouvera rien dans ce texte qui s'apparente à la méthode expérimentale ou quasi-expérimentale, à une démonstration conduite à partir d'expérimentations pour vérifier l'effet d'une variable sur une autre; rien non plus qui s'apparente à un ensemble de procédés qui nous mène, d'étape en étape, à la résolution du problème; bref, rien qui ne se rapproche d'une méthode qu'il nous suffirait de suivre pour atteindre la vérité des choses. À vrai dire, comme le disait Nietzsche, la méthode est apparue à la fin du processus; elle est dans ce cas régressive en ce qu'elle remonte du terme momentané de la recherche à son impulsion première pour en resaisir la cohérence. La méthode, ici, c'est une trame dont on cherche à retrouver le fil. Recherche philosophique, essentiellement théorique et spéculative, au fur et à mesure de la démarche, nous avons maintes fois senti le vertige d'une pensée sans fin, senti le trouble quand l'horizon se dérobait.

Rétrospectivement, il nous semble pouvoir dire que les recherches théoriques et spéculatives se définissent comme le lieu où s'articulent trois pôles de l'activité scientifique:

le pôle de l'interpréter, le pôle de l'argumenter et le pôle du raconter. On ajoutera que ces pôles sont liés à des disciplines très anciennes que Ricoeur (1986a) s'est appliqué à distinguer et à comparer à partir du lieu d'où chacune d'elle se diffuse. Chacun de ces pôles nous permet d'aborder de façon plus précise quatre pistes de réflexion (quatre approches méthodologiques) qui se veulent autant d'interrogations quant à la nature d'une démarche de recherche théorique et spéculative: 1) l'herméneutique (Gadamer, 1982, 1991, 1996a; Resweber, 1988; Ricoeur, 1986a; Warnke, 1991); 2) l'analyse conceptuelle (Scriven, 1988; Van der Maren, 1995); 3) la rhétorique (Oléron, 1982, 1983; Perelman, 1949, 1952, 1968, 1970, 1977; Plot, 1986; Ricoeur, 1986a; Schlanger, 1983); 4) la pratique littéraire (Calvino, 1984; Ricard, 1992; Robbe-Grillet, 1963, 1975; Ricoeur, 1986a). À ce stade de notre réflexion, elles nous semblent des dimensions incontournables de toute activité de recherche théorique et spéculative en éducation.

CHAPITRE II

HERMÉNEUTIQUE, ÉDUCATION ET CULTURE

2.1 L'herméneutique en bref

L'herméneutique est une vieille affaire, bien antérieure à l'apparition du terme latin *hermeneutica* au XVII^e siècle et à l'idée d'une science méthodique telle que la modernité l'a développée (Gadamer, 1991, p. 329)[1]. Dans l'Antiquité grecque, et surtout dans la tradition judéo-chrétienne, l'idée d'un art de l'interprétation se retrouve le plus souvent sous l'appellation d'*ars interpretandi* (Grondin, 1990b, p. 1129)[2]. Elle désigne traditionnellement l'art, la technique ou la méthode de l'interprétation des textes sacrés ou profanes. Tantôt identifiée à l'exégèse et à la philologie, tantôt à l'effort de réflexion méthodologique sur la pratique interprétative à l'intérieur des ces disciplines, elle a acquis plus récemment le sens plus large d'une théorie philosophique de l'interprétation, principalement depuis la publication de l'*opus magnum* de Gadamer en 1960. Selon Ebeling (1959), l'intelligence grecque du terme herméneutique recouvre à la fois les verbes «traduire», «exprimer», «interpréter»[3]. Dans les trois cas, elle a pour fonction de «rendre compréhensible et, ainsi, de transmettre un sens» (Grondin, 1993b, p. 7)[4]. On la retrouve à l'oeuvre aussi bien dans la

---

[1] Dans son texte «L'herméneutique, une tâche théorique et pratique», publié dans son ouvrage *L'Art de comprendre. Écrits II. Herméneutique et champ de l'expérience humaine*, p. 329-349.

[2] «Ce qui s'appela autrefois *ars interpretandi* fut le plus souvent administré par des branches scientifiques comme l'*ars critica*, l'exégèse ou la philologie» (Grondin, 1993b, p. XVII).

[3] Cité dans Grondin, 1993b, p. 6.

[4] Pour une introduction historique à l'herméneutique, *L'universalité de l'herméneutique* de Grondin est un incontournable. Il me sert ici de référence principale. On profitera également de son article consacré à

traduction d'un discours en vue de le rendre compréhensible dans sa propre langue, dans l'exprimer, où il s'agit de rendre manifeste par la parole le dialogue intérieur, ou encore dans l'interpréter s'agissant de comprendre le sens du discours proféré.

L'histoire de la tradition interprétative n'est pas celle d'un long fleuve paisible; des ruptures en ponctuent le cours, des agitations et des carrefours qui projettent à l'avant-scène le problème de l'interprétation. Une archéologie de l'herméneutique montrerait aisément qu'elle a connu une évolution sinueuse, marquée par des «expériences de rupture de tradition»[5], suscitant une réflexion herméneutique expresse. Il importe de l'avoir à l'esprit, notre but n'étant pas de faire un historique exhaustif, mais seulement d'esquisser les contextes de crise qui entraînent à chaque fois l'émergence d'une problématique herméneutique nouvelle.

Dans la période marquant le passage du *muthos* au *logos*, période qui se caractérise par la valorisation de la pensée rationnelle, de la parole et de l'être humain, et qui donnera naissance à la culture humaniste et rationaliste, les stoïciens ont élaboré une interprétation strictement allégorique de la tradition mythique de manière à la rendre plus conforme aux exigences nouvelles de la raison. Pour l'allégorèse stoïcienne, il s'agissait de rendre intelligible et compréhensible le sens d'une tradition devenue étrangère, de l'actualiser selon l'esprit d'une époque nouvelle (Grondin, 1993b, p. 4). Plus tard, l'arrivée du christianisme, dans la mesure où il relativisait l'interprétation littérale et spirituelle de la Thora juive, et pour autant qu'il semblait suspendre la continuité de cette tradition interprétative, fut l'occasion d'une réflexion nouvelle sur l'interprétation des textes. Dans ce contexte, Saint Paul a inauguré pour la chrétienté un type d'interprétation que l'on appellera plus tard «typologique»[6]. En distinguant des couches de sens dans le texte, l'interprétation «typologique» est à l'origine de la célèbre doctrine du quadruple sens de l'Écriture, laquelle a fortement marqué l'évolution et les développements de l'exégèse médiévale. Sur la base d'une reprise de l'allégorèse stoïcienne, transmise aux premiers théologiens chrétiens par

---

l'herméneutique dans l'*Encyclopédie philosophique universelle*, p. 1129-1134. Sur la genèse historique du paradigme herméneutique, on trouve aussi des développements importants dans l'ouvrage *Comprendre et interpréter. Le paradigme herméneutique de la raison*, sous la direction de J. Greisch (1993), en particulier les pages 21-175.

[5] L'expression est tirée de l'ouvrage de J. Grondin (1993b, p. 4).

[6] L'interprétation typologique «consiste à repérer dans l'Ancien testament des allusions à la personne et à la vie de Jésus qu'on aurait su découvrir avant la révélation du Christ» (Grondin, 1990b, p. 1130).

l'intermédiaire de Philon d'Alexandrie, Origène pose les premiers jalons de cette doctrine qui devait connaître plus tard son expression la plus achevée chez saint Grégoire et Cassien[7].

L'humanisme de la Renaissance et la Réforme protestante[8] marqueront un autre moment fort pour la réflexion herméneutique. À la suite de la prise de Constantinople par les Turcs Ottomans en 1453, la fuite des savants grecs en Italie entraîne l'hellénisation de la culture latine et européenne et s'accompagne d'une redécouverte des textes anciens, grecs et latins, analysés cette fois avec les instruments critiques d'une discipline nouvelle, la philologie. La Bible n'échappe pas à cette mise en chantier, et dans la mesure où les humanistes, férus de grec, de latin et d'hébreu, renouvellent l'interprétation de certains passages bibliques, ils se trouveront à critiquer par le fait même la tradition interprétative de l'Église catholique romaine. Par ailleurs, en vertu du lien personnel qui relie l'homme à Dieu, du droit de chaque homme d'interpréter la Bible afin d'y trouver un éclairage pour la conduite de sa vie, Luther proclame l'autosuffisance herméneutique des Saintes Écritures que condense son mot d'ordre de la *sola scriptura*. Tout homme, si on lui en donne les moyens, peut lire la Bible et la comprendre sans avoir besoin de recourir à l'autorité de la tradition interprétative catholique romaine. On connaît la suite: l'Église convoque le Concile de Trente et réaffirme la nécessité de la tradition pour comprendre les passages obscurs de la Bible. *Scriptura* et *traditio* ne sont pas antinomiques, mais procèdent d'un seul et même esprit affirme-t-elle. Il appartiendra à Flacius Illyricus, théologien protestant, d'écrire le premier traité d'herméneutique des Temps modernes. Laissant tomber la doctrine du quadruple sens de l'Écriture, déjà rejetée par Luther, Flacius privilégie une approche littérale et grammaticale de la Bible et lance la carrière du fameux cercle herméneutique en reprenant une règle d'interprétation des textes trouvée chez Aristote (*Rhétorique*): tout passage de la Bible doit être compris dans le contexte du tout que forment les Saintes Écritures (Grondin, 1990b, p. 1130).

---

[7] Suivant cette doctrine, le même texte peut être interprété selon quatre perspectives superposées: 1) un sens littéral que l'on atteint par des études grammaticales; 2) un sens allégorique, héritage stoïcien, qui porte généralement sur les dogmes; 3) un sens tropologique ou moral, en vue d'orienter la conduite éthique du croyant; 4) un sens anagogique ou mystique, appelé à révéler des vérités d'ordre eschatologique (Grondin, 1990b, p. 1130).

[8] *Vérité et méthode* a fait l'objet récemment d'une traduction française intégrale de la part de Pierre Fruchon, Jean Grondin et Gilbert Merlio. Cette traduction nous permet de jouir de l'étude historique très minutieuse que fait Gadamer de l'herméneutique, depuis la Réforme protestante jusqu'au projet d'une phénoménologie herméneutique de Heidegger. On ne peut qu'en recommander la lecture, précisément les pages 191-285. Nous utiliserons dorénavant cette version de 1996.

Le théologien Dannhauer a non seulement introduit le néologisme *hermeneutica* vers 1629, il a aussi amorcé une réflexion plus générale sur le profil théorique des pratiques interprétatives dans des disciplines comme la jurisprudence, l'exégèse et la philologie (Greisch, 1993, p. 407)[9]. Il a également été le premier à envisager le projet d'une herméneutique générale capable de fournir les règles régissant tous les types d'interprétation. Mais il ne sera pas longtemps le seul à caresser le projet d'une telle herméneutique[10]. Au même moment, sont publiés toute une série de traités d'herméneutique universelle, contribuant parfois à promouvoir l'herméneutique comme «organon ou logique des nouvelles sciences apparues depuis la Renaissance» (Grondin, 1993b, p. 5). Pour Dannhauer, la tâche de l'herméneutique consiste à déterminer la vérité du sens pensé; elle ne permet pas de se prononcer sur la vérité absolue du sens ainsi mis à découvert, tâche qui revient plutôt à la logique selon Dannhauer. Son *Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrum litterarum*, publiée en 1654, marque la première apparition du terme herméneutique dans le titre d'un ouvrage (Grondin, 1990b, p. 1130). Cette spécialisation de l'herméneutique, confirmée par le titre même d'*hermeneutica sacra*, est particulièrement marquée aux XVII^{e} et XVIII^{e} siècles, où nous assistons à l'essor de l'herméneutique théologique des textes sacrés (*hermeneutica sacra*), de l'herméneutique profane des textes classiques grecs et latins (*hermeneutica profana*), enfin de l'herméneutique juridique (*hermeneutica juris*). L'herméneutique est alors une discipline «auxiliaire» employée pour accéder à la juste compréhension d'un passage obscur. Ce travail de compréhension s'accomplit à la faveur d'une intelligence particulière, nommément la *subtilitas intelligendi*, à laquelle s'ajouteront la *subtilitas explicandi* et la *subtilitas applicandi*[11].

Avec Schleiermacher, et sous l'influence de la révolution copernicienne de Kant qui reconnaissait le rôle de la subjectivité dans l'élaboration de la connaissance[12],

---

9 Dans son chapitre «Herméneutique et métaphysique» que l'on trouve dans l'ouvrage *Comprendre et interpréter. Le paradigme herméneutique de la raison*, placé d'ailleurs sous sa direction, 1993, p. 403-433.

10 C'est aussi le cas de J. Clauberg, de J. Fontialis, J. E. Pfeiffer, J. M. Chladenius et G. F. Meier (Grondin, 1993b, p. 59).

11 Nous devons au théologien Ernesti la *subtilitas explicandi*. Selon Ernesti, il ne suffit pas de comprendre le sens d'un texte, encore faut-il l'expliquer. Quant à la *subtilitas applicandi*, on la doit à J. J. Rambach. Il ne suffit pas de comprendre et d'expliquer le sens d'un texte, encore faut-il pouvoir tirer des conséquences pratiques de ce qui a été compris (Grondin, 1990b, p. 1130 et 1993b, p. 77). Je reviendrai sur ces *subtilitates* dans mon chapitre 4.

12 Pour Kant, la raison présente des formes identiques pour tous les individus et indépendantes de l'expérience. Elles sont des formes universelles, nécessaires et *a priori* qui s'appliquent aux contenus de la connaissance. Dans le vocabulaire de Kant, ces formes sont dites transcendantales.

l'herméneutique se reconnaît une vocation universelle et transcendantale: universelle dans la mesure où elle vise à fonder une herméneutique générale, c'est-à-dire à «formuler les règles et les canons universels du comprendre» (Grondin, 1990b, p. 1131); transcendantale au sens où elle fait porter la réflexion sur les conditions subjectives de l'interprétation[13]. Comme art du comprendre (*Kunstlehre des Verstehens*), qui met à jour les fondements de tous les types d'interprétation, l'herméneutique de Schleiermacher se veut universelle à plus d'un titre. D'abord elle entend poser les fondements des herméneutiques spéciales tout en élargissant l'herméneutique classique en l'amputant de son statut d'«auxiliaire»: l'herméneutique intervient dans tous les cas où une véritable compréhension est exigée. En outre, comme le souligne Gadamer (1991, p. 329), elle insiste sur le fait que l'art de comprendre, loin de ne s'appliquer qu'à l'étude des textes, sacrés ou profanes, est aussi indispensable dans les rapports et les dialogues humains. Enfin, Schleiermacher entraîne l'herméneutique sur la voie de «l'explication génétique». Comprendre, c'est désormais reconstruire la genèse de... (Grondin, 1990b, p. 1131). Cette reconstruction prendra deux directions essentielles et complémentaires. Pour Schleiermacher, comprendre un texte, c'est le comprendre par la voie de l'interprétation grammaticale, au sens où elle comprend toute expression du texte dans le contexte de la langue d'une époque, à laquelle s'ajoute la compréhension par la voie psychologique qui vise à reconstituer les intentions de l'auteur. Schleiermacher a exercé une influence déterminante sur les discussions qui enflammeront le XIX^{e} siècle, et particulièrement sur Dilthey qui reprendra l'orientation psychologique de l'herméneutique schleiermachérienne.

Avec le XIX^{e} siècle, l'herméneutique parvient au seuil d'un nouvel avatar de son histoire. C'est d'ailleurs avec l'herméneutique historique — la dernière herméneutique spéciale — que se développera une vaste réflexion méthodologique. Cette rencontre de l'herméneutique et de l'École dite historique aura d'abord une portée et une signification épistémologique et méthodologique. Il faut rappeler ici que le statut et la méthodologie des sciences de la nature (chimie, physique, biologie et jusqu'à un certain point la médecine depuis l'ouvrage de Claude Bernard) sont choses bien établies à la fin du XIX^{e} siècle. Face au succès triomphant de la science, qui exerce sur les esprits les mieux avisés une fascination certaine, les disciplines nouvelles telles que la psychologie, la sociologie et l'histoire, demeurent en quête d'une reconnaissance équivalente. C'est à la lumière de ce contexte général qu'il faut comprendre les efforts des penseurs de l'École dite historique pour justifier

---

13 «Le rôle de l'herméneutique ne sera plus déterminé en fonction de son objet, mais à partir du sujet interprétant, véritable révolution copernicienne qui place l'*interpretans* et non plus l'*interpretandum* au coeur de l'herméneutique» (Grondin, 1990b, p. 1131; Ricoeur, 1986b, p. 78).

la scientificité de la connaissance historique. Dans son ouvrage sur l'histoire de la philosophie moderne et contemporaine, Gilbert Hottois (1997, p. 319) résume simplement l'alternative qui les confronte: ou bien ces nouvelles sciences doivent se rapprocher de l'idéal méthodologique des sciences de la nature qui sont causales, objectives et quantifiables; ou bien on estime que le nouveau champ d'investigation est spécifique et irréductible et qu'il réclame en conséquence une approche qui lui est propre. Les penseurs de l'École historique opteront pour la seconde. Le résultat le plus significatif de cette recherche d'une spécificité des sciences historiques réside dans la distinction de Droysen (1808-1884) entre le comprendre-interpréter, caractéristique des *Geisteswissenschaften*, des sciences de l'esprit ou humaines, et l'expliquer, propre aux *Naturwissenschaften*, aux sciences de la nature.

Wilhelm Dilthey se présentera comme le méthodologue de l'École historique. Dilthey tentera de circonscrire la validité des sciences historiques, de la même manière que Kant l'avait fait avant lui pour les sciences de la nature. Entreprise périlleuse s'il en est une, car comment s'assurer de l'objectivité de la connaissance historique, de la société et de l'homme, après avoir mis en évidence l'historicité de l'esprit? Comment une connaissance peut-elle prétendre à la vérité une fois qu'elle s'est avisée de sa détermination historique? Une première façon de résoudre la difficulté tient dans la règle fondamentale de l'herméneutique, à savoir celle de la circularité méthodique (Hottois, 1997, p. 320). À titre de rappel: on ne comprend une partie qu'à partir du tout qui ne doit être compris qu'en fonction des parties. Appliquée à l'étude de l'histoire, elle s'entend comme suit: pour comprendre une expression de l'esprit, un texte, une oeuvre d'art, une institution ou encore une action significative, il faut la replacer dans son contexte historique et culturel que l'étude des parties permet de mieux comprendre en retour. Cette transposition dans le contexte de l'objet exige de faire abstraction des préjugés de son époque, ce qui suppose d'en être parfaitement conscient. L'objectivité de notre connaissance n'est possible qu'en évacuant la subjectivité attachée à toute entreprise de compréhension. En résumé, pour Dilthey, les sciences de l'esprit sont une forme de connaissance aussi légitime que les sciences de la nature; elles ont pour objet l'étude de l'esprit, connaissable à travers ces objectivations perceptibles; l'étude de ces expressions de la vie réclame une approche qui est la compréhension-interprétation et l'herméneutique est la méthode qui explicitera les règles garantissant l'objectivité de la connaissance[14]. Comme le remarquera à juste titre Hottois (1997, p. 320), «cette volonté d'analyse méthodique et

[14] Pour Dilthey, les sciences de l'esprit peuvent rivaliser avec les sciences de la nature avec les armes d'une méthodologie qui leur est propre. C'est une présupposition centrale de son oeuvre, ce qui implique que l'herméneutique demeure une variété de théorie de la connaissance. À ce sujet, j'ai beaucoup profité des pages que lui consacre Ricoeur (1986b), *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique, II*, p. 81-88.

d'objectivité montre que l'herméneutique du XIX^e reste fascinée par les sciences de la nature, dont elle prétend pourtant s'écarter». C'est précisément ce méthodologisme herméneutique, et l'historicisme qui lui est associé, que Gadamer critiquera, non sans avoir auparavant assimilé la leçon de Heidegger.

Avec les penseurs de l'École historique (Droysen, Boeckh, Dilthey), l'avenir de l'herméneutique paraissait soudé à la question de la scientificité des sciences de l'esprit. Cette obsession épistémologique et méthodologique des sciences de l'esprit, cette recherche éperdue d'un sol ferme, d'un point d'Archimède, conduisit Heidegger à une universalisation de l'herméneutique, radicalisée cette fois sur le terrain de la facticité du *Dasein*. Avec Heidegger, l'herméneutique cesse d'être associée à un épiphénomène ou à un processus épistémique ou gnoséologique; elle devient une structure fondamentale du *Dasein*, un existential de notre être fini historique (Grondin, 1993b, p. 5-6). Dès lors, le problème de la compréhension historique est abordé dans la perspective de l'ontologie. Ainsi le rapport à la tradition ne fait plus l'objet d'une connaissance objective, mais d'une appropriation se réalisant sur le terrain de la facticité humaine (Gadamer, 1996c). Ce qui caractérise le comprendre, ce n'est plus la quête théorique d'un fondement ultime, enfin libérée des chaînes de la subjectivité qu'assure l'application d'une méthode rigoureuse, mais un mode d'être sur le terrain de la facticité, un projet de notre être-situé, reconnaissant dans la structure d'anticipation un aspect ontologique du comprendre, une possibilité de s'orienter dans le monde à partir de sa situation concrète.

Gadamer reprend et prolonge l'herméneutique de la facticité heideggérienne, sa radicalisation de la finitude historique et son tournant vers le langage. Mais plutôt que de reprendre et de poursuivre l'interrogation initiale de Heidegger sur le sens de l'être, Gadamer se montre avant tout soucieux de renouer le dialogue avec les sciences de l'esprit, non pas en vue de les reconduire sur la voie de l'épistémologie, mais pour les mettre en garde contre les pièges objectivistes d'une méthodologie importée des sciences exactes. Pour que les sciences humaines parviennent à une plus juste autocompréhension d'elles-mêmes, nous devons à nouveau réfléchir sur ce que signifie comprendre dans ces disciplines. Pour Gadamer, du fait de leur obsession méthodologique, les sciences humaines ou de l'esprit perdent de vue la structure d'appartenance de la compréhension humaine, c'est-à-dire notre appartenance à une tradition historique, culturelle et langagière, au-delà de laquelle nous ne pouvons remonter, mais à partir de laquelle il nous est possible de comprendre en l'interprétant. Pour Gadamer, la circularité herméneutique n'est pas un outil qui nous assure l'objectivité de notre recherche de connaissance; nous appartenons au cercle, sans pouvoir faire abstraction de l'inscription

de notre subjectivité dans un espace historique et culturel que nous comprenons précisément parce que nous y appartenons. Il est clair maintenant que la contribution de Heidegger et de Gadamer ne peut pas se situer dans le prolongement des travaux poursuivis par Dilthey; elle apparaît plutôt comme la tentative de creuser sous l'entreprise épistémologique afin d'en exiber les conditions ontologiques (Ricoeur, 1986b, p. 88).

La réflexion de Gadamer représente la dernière grande avancée dans le développement de l'herméneutique. Depuis la publication de son oeuvre maîtresse, *Vérité et méthode* (1960), l'herméneutique est le théâtre de débats et de discussions qui renouvellent ses questions, ses thèmes et ses problématiques, illustrant et confirmant ainsi la vocation dialogique de l'herméneutique[15]. Emilio Betti, Jürgen Habermas et Jacques Derrida sont probablement les protagonistes et les figures les plus représentatives de ces polémiques, sans oublier, bien sûr, la grande figure de la philosophie française, Paul Ricoeur. En bref, — car nous y reviendrons plus loin dans notre présentation des différentes herméneutiques actuelles — contre Gadamer et la structure d'appartenance de la compréhension, Betti aura fait valoir les droits d'un méthodologisme devant garantir l'objectivité de la connaissance; contre la réhabilitation de l'autorité de la tradition, Habermas fera valoir la nécessité de la critique des idéologies que garantissent le marxisme et la psychanalyse; enfin, détectant dans l'idée de volonté de compréhension et dans celle d'entente langagière une rechute dans la métaphysique, Derrida se fera le chantre de la déconstruction[16]. Sans aucun doute, ces débats ont largement contribué et contribuent toujours à maintenir vivante l'herméneutique dans le champ de la pensée contemporaine, à lui donner une place de première importance dans le paysage philosophique et culturel actuel, bref, à lui conférer une grande actualité.

2.2 Actualité de l'herméneutique

Comme nous venons de le voir, la promotion de l'herméneutique au rang de courant dominant de la philosophie est somme toute récente. Encore à l'aube du XIX^{e} siècle, même Schleiermacher, qui devait pourtant lui apporter sa première fondation philosophique, range l'herméneutique parmi les disciplines «auxiliaires» purement techniques au service d'une

---

[15] Comme le rapporte Grondin (1993b), en particulier dans le chapitre 7, «L'herméneutique en dialogue», p. 193-222.

[16] Sur le débat entre Gadamer et Derrida, il faut signaler un incontournable: Michelfelder, P. et Palmer, R. E. (éd.) (1989), *Dialogue and Deconstruction. The Gadamer-Derrida Encounter*, New York: Suny Press. On en trouve encore des échos intéressants dans le chapitre de Gary B. Madison (1991), «Beyond Seriousness and Frivolity: A Gadamerian Response to Deconstruction», dans Hugh J. Silverman (dir.), *Gadamer and Hermeneutics* (p. 119-135). New York and London: Routledge.

discipline beaucoup plus fondamentale à ses yeux, l'éthique[17]. Des siècles durant, le mot herméneutique est un terme spécialisé, désignant une discipline ou une technique spécifique, la *technè* de l'*hermeneuein* (Grondin, 1993a, p. 193), impliquée d'abord et pendant longtemps dans l'interprétation des textes sacrés, puis des textes profanes et juridiques ensuite. En outre, servante plus ou moins utile à la philosophie, elle est loin d'occuper une position équivalente aux disciplines classiques comme la logique, la physique ou l'éthique, et encore moins lui réserve-t-on un accès à la «philosophie première», la métaphysique (Greisch, 1993, p. 404).

Depuis la publication de l'ouvrage *Vérité et méthode* de Gadamer, et avant lui grâce aux efforts combinés de Dilthey et de Heidegger, la situation s'est grandement modifiée. Il existe depuis lors une philosophie herméneutique qui occupe une position centrale dans le paysage philosophique, intellectuel et culturel de notre époque. Il suffit, pour s'en convaincre, d'examiner les rapports souvent complexes que l'herméneutique a noués avec les courants philosophiques les plus récents: la phénoménologie (particulièrement Ricoeur), le structuralisme (encore Ricoeur), l'École de Francfort (Habermas et sa théorie de l'agir communicationnel; Apel et l'*a priori* de la communauté illimitée de la communication), la philosophie du langage (Wittgenstein), le postmodernisme (Rorty, Derrida, Vattimo). Gadamer est en grande partie responsable de cette expansion de l'herméneutique au cours des dernières décennies. Sans l'ombre d'un doute, il a exercé une influence prépondérante sur l'orientation de plusieurs débats philosophiques, évidente par exemple dans le tournant vers le langage, qui trouva un écho dans le *linguistic turn* de la philosophie analytique, sensible aussi dans la réhabilitation de la raison pratique[18], sensible encore dans la philosophie des sciences qui a vu dans l'herméneutique un allié précieux contre le positivisme, sans parler des applications qu'elle a pu connaître dans le champ de la critique littéraire (H.-R. Jauss) de même que dans des disciplines traditionnellement associées à l'herméneutique comme la théologie, le droit et l'histoire (Grondin, 1993b, p. 194-195), et de l'influence notable qu'elle exerce de nos jours dans le champ des sciences humaines et sociales[19].

---

[17] Voir en particulier le texte de J. Greisch (1993), «Herméneutique et métaphysique», p. 407.

[18] On sait à quel point la raison pratique est au coeur des discussions actuelles sur la formation des maîtres, où elle recoupe la formation pratique, la réflexivité dans l'action et sur l'action, les questions éthiques. Nous y reviendrons dans notre chapitre 4.

[19] Le dernier ouvrage de F. Dosse (1997) est tout à fait clair sur ce point. *L'empire du sens. l'humanisation des sciences humaines*. Paris: La Découverte, particulièrement le chapitre portant le titre «L'horizon herméneutique», p. 195-214. Dosse s'applique à mettre en évidence l'impact de la pensée herméneutique sur certaines problématiques en sciences humaines et sociales (notamment la théorie de l'action, l'épistémologie, les représentations, le politique), de la sociologie à l'histoire en passant par l'économie et les technologies actuelles de la communication.

La situation incontestable que l'herméneutique occupe dans le paysage philosophique actuel justifie pleinement qu'on lui accorde le titre de *prima philosophia* (Grondin, 1993a, p. 195), que ce soit sous les espèces d'un «âge herméneutique de la raison» (Greisch, 1985), d'un «paradigme herméneutique de la raison» (Greisch, 1993), d'un «horizon herméneutique de la pensée contemporaine» (Grondin, 1993a), ou encore d'une «*koinè* philosophique» (Vattimo, 1991). Pour Vattimo, la thèse selon laquelle l'herméneutique est la *koinè* de la philosophie et, plus généralement, de la culture de la dernière décennie, signifie simplement, en termes de fait, qu'elle est devenue l'idiome commun de la philosophie et de la culture après l'hégémonie du marxisme dans les années cinquante et soixante, puis du structuralisme dans les années soixante et soixante-dix. Ce qui veut dire aussi, précise Vattimo, qu'une grande partie des discussions et des débats actuels en philosophie, en sciences humaines ou en critique littéraire, sont conduits en référence à l'herméneutique[20]. François Dosse (1997) répercute à peu près de pareils échos au terme de son analyse de la recherche actuelle en sciences humaines, évoquant l'émergence d'un nouveau paradigme, dialogique et communicationnel, marqué par une inflexion pragmatique et herméneutique qui renoue avec l'action dotée de sens, l'intentionnalité et les justifications des acteurs de l'action sociale. On pourrait ajouter que Marcel Gauchet l'avait déjà perçu, lorsqu'il écrivait en 1988, que les sciences sociales sont marquées par un changement de paradigme, plus sensible et plus attentif «à la part explicite, réfléchie de l'action»[21]. Si donc nous acceptons la thèse que l'herméneutique occupe une place centrale dans le paysage philosophique, intellectuel et culturel de notre époque, la thèse selon laquelle l'herméneutique est la *koinè* de la philosophie et, plus généralement, de la culture de la dernière décennie, alors il devient nécessaire d'en chercher les raisons, de comprendre comment «la *technè* de l'*hermeneuein*» est devenue philosophie herméneutique.

---

[20] J. Greisch contesterait que l'on prête à l'«âge herméneutique de la raison» dont il parle le même sens que la thèse en apparence semblable de Vattimo, qui présente l'herméneutique comme la *koinè* philosophique et culturelle des années quatre-vingt. À l'encontre de cette thèse, il formule deux objections. Pour Greisch, ni la philosophie française, ni la philosophie allemande et surtout pas la philosophie anglo-saxonne ne témoignent d'une évolution qui justifie l'appellation abusive de Vattimo. D'autre part, s'agissant de discours philosophique, Greisch se demande bien ce qu'il faut entendre exactement par *koinè*. Vattimo verserait dans le jargon d'une langue philosophique dégradée selon Greisch. Pour se faire une meilleure idée, voir son chapitre déjà cité, «Herméneutique et métaphysique», p. 403-433. On y verra que les clarifications qu'il apporte à l'expression «âge herméneutique de la raison» ne sont finalement pas très loin de ce signifie la thèse de Vattimo.

[21] Gauchet, M. (1988). «Changement de paradigme en sciences sociales». *Le Débat*, 50, 165-170.

2.3 De «la *technè* de l'*hermeneuein*» à la philosophie herméneutique

Pour la plus grande partie de son histoire, l'herméneutique est essentiellement une discipline pratique, technique et normative, qui s'exerce sur les terrains de l'exégèse biblique, de la philologie classique et de la jurisprudence, où il s'agissait d'interpréter ou d'appliquer des lois générales à des cas particuliers. Sur chacun de ces terrains, l'herméneutique prescrit les règles, les méthodes, le canon à suivre pour interpréter rigoureusement les textes sacrés, profanes et juridiques. Après Schleiermacher, qui la range toujours parmi les disciplines «auxiliaires» purement techniques, l'herméneutique philosophique du XX^{e} siècle renonce à ce projet essentiellement normatif. D'abord sous l'impulsion de Dilthey, mais surtout grâce aux travaux de Heidegger et Gadamer, l'herméneutique se situera à un niveau plus élémentaire: il ne s'agira plus dès lors de prescrire comment interpréter, mais de décrire comment, de fait, nous interprétons; non plus ce qui doit être, mais ce qui nous arrive quand nous interprétons (Grondin, 1993a, p. 196). Dans la préface à la seconde édition de *Wahrheit und Methode*, Gadamer (1976, p. 8) ne présente pas autrement son projet.

> «Une "technologie" de la compréhension, telle que l'herméneutique plus ancienne a voulu l'être, est étrangère à mon projet; je ne me suis pas proposé un système de règles techniques, susceptibles de décrire, encore moins de guider, le comportement méthodologique des sciences humaines. (...) Mon ambition authentique a été, et demeure, de nature philosophique: ce qui est en question, ce n'est pas ce que nous faisons, ni ce que nous devons faire, mais ce qui survient avec nous, par-delà notre vouloir et notre faire».

C'est précisément ce passage[22] d'une herméneutique à visée essentiellement technique et normative, à une herméneutique attentive à «ce qui survient avec nous par-delà notre vouloir et notre faire», à une herméneutique descriptive, phénoménologique selon Grondin (1993a, p. 196), qui définit peut-être le mieux la philosophie herméneutique comme *prima philosophia*.

Heidegger le premier, et Gadamer par la suite, ont joué un rôle décisif dans l'accession de l'herméneutique au rang de philosophie première. Ce que nous découvrons à

---

[22] Pour Vattimo, si l'herméneutique est devenue la *koinè* de la culture actuelle, c'est qu'elle est la forme dans laquelle l'exigence d'historicité se fait le mieux entendre après le structuralisme. En d'autres termes, l'herméneutique thématise la position historique de l'observateur. En ce que l'observateur n'est jamais neutre mais toujours impliqué dans l'observation, on pourrait dire que son analyse rejoint celle de Grondin selon laquelle l'herméneutique nous avise de l'universalité de l'ordre interprétatif, aussi bien dans nos entreprises cognitives que pratiques. Ces positions sont exprimées dans l'ouvrage de Vattimo, *Éthique de l'interprétation*, en particulier dans le chapitre 3, p. 45-58, ainsi que dans Grondin (1993a).

travers et grâce à eux, c'est l'universalité de l'ordre interprétatif. Comprendre, ce n'est pas seulement ce qui caractérise les sciences humaines, mais l'élément fondamental de notre rapport au monde. (...) «Le rapport de l'homme au monde est tout simplement et fondamentalement langage et donc compréhension» (Gadamer, 1996a, p. 501). L'aspect universel de l'herméneutique réside essentiellement dans ce rapport langagier de l'homme au monde. Ce que nous comprenons plus clairement de nos jours, c'est que l'interprétation est le ressort constitutif de toute activité cognitive et pratique[23]. Cognitive, d'une part, où nous reconnaissons la dimension interprétative non seulement dans les disciplines traditionnellement associées à l'herméneutique (l'exégèse, l'histoire, le droit, la philologie), mais également dans la science que l'épistémologie contemporaine, notamment depuis Kuhn[24], nous invite à regarder comme une activité interprétative. Pratique, d'autre part, où nous reconnaissons la dimension interprétative investie dans l'action, qu'elle soit politique, morale ou éducative. Rappelons le mot terrible de Nietzsche: «Il n'y a pas de faits, seulement des interprétations[25]», seulement des conceptions, des interprétations du réel toujours déjà transformées au service d'une volonté de puissance (Grondin, 1993a, p. 194). L'expansion de l'herméneutique n'est sans doute pas étrangère à cette prise de conscience de la relativité des regards sur le monde.

La philosophie herméneutique nous convie à une certaine image de l'humanité, de l'être humain et de son existence. L'homme a reçu d'Hermès, le dieu messager des Grecs, le langage et l'écrit, outils de médiation et de transmission par excellence. La vocation de l'être humain s'y trouve et s'y loge tout entière: recevoir, conserver, transmettre et transformer le sens. L'Être s'adresse à l'homme à travers le langage; la question qu'il pose réclame l'articulation d'une réponse dans le langage. Pour la philosophie herméneutique, l'être

---

[23] Je m'inspire ici d'une proposition de Grondin que l'on trouve en introduction de son ouvrage *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*, p. 7. Elle se lit comme suit: «Si l'idée d'herméneutique circonscrit l'horizon de la pensée contemporaine, c'est qu'elle a le bonheur d'en nommer les deux directions essentielles. Elle traduit, d'un côté, la part de réflexion investie dans l'univers de l'interprétation compris comme le ressort de toute activité cognitive et pratique, de l'autre, celle qui nous a appris à voir dans le langage le mode privilégié de cette activité interprétante et de notre être-au-monde en général».

[24] Je pense que c'est un acquis de l'épistémologie contemporaine d'avoir montré que la science n'est pas une activité séparée de l'ensemble politique, social, économique et culturel où elle s'inscrit et dont elle demeure, pour une part, un produit. Certains auteurs ont radicalisé les idées de Kuhn, notamment Feyerabend et Rorty. Voir en particulier: Kuhn, T. S. (1983). *La structure des révolutions scientifiques* (Trad. L. Meyer). Paris: Flammarion; Feyerabend, P. (1988). *Contre la méthode: esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance* (Trad. B. Jurdant et A. Schlumberger). Paris: Seuil. Je suggère aussi le texte de P. A. Heelan (1991), «Hermeneutical phenomenology and the philosophy of science», dans H. J. Silverman (éd.), *Gadamer and Hermeneutics*, p. 213-228, où l'auteur compare la philosophie continentale (herméneutique) et la philosophie analytique sur la question de la science.

[25] Il s'agit du fragment 481 de *La Volonté de puissance*.

humain réalise sa mission la plus haute quand il répond par le langage à l'appel de l'Être. Mais cette réponse n'est jamais définitive, ouvrant sans fin le dire pluriel de l'homme. Cette conscience de la finitude de notre compréhension, cette conscience de l'impossibilité d'un savoir absolu sur le monde et sur soi-même, cette quête à jamais différée d'un point d'Archimède, fonde la condition herméneutique de l'être humain. Mais ce que l'herméneutique révèle à chaque homme, elle le découvre également pour elle-même, non seulement dans le paysage philosophique actuel, où elle n'est qu'un courant représentatif de la pensée contemporaine, mais aussi à l'intérieur d'elle-même, au sein de sa propre histoire où elle se découvre finie, brisée, éclatée. Ricoeur en a la conscience la plus nette[26], faisant de ce «conflit des interprétations» le coeur de sa recherche "méta-herméneutique". «Il n'y a pas d'herméneutique générale, pas de canon universel pour l'exégèse, mais des théories séparées et opposées concernant les règles de l'interprétation. Le champ herméneutique (...) est en lui-même brisé» (Ricoeur, 1965, p. 35). Ce dont aujourd'hui l'herméneutique a la conscience la plus nette, c'est qu'elle se décline au pluriel.

2.4 L'herméneutique au pluriel

L'herméneutique présente plusieurs visages. Rappelons que depuis *Vérité et Méthode* de Gadamer, elle s'est déplacée d'une signification technique et normative à une signification philosophique. Dans les dernières décennies, l'orientation s'est enrichie et complexifiée, tantôt donnant lieu à de vigoureux débats internes, tantôt nouant des liens fertiles avec d'autres disciplines[27]. Ce qui m'intéresse ici, ce sont les discussions que l'herméneutique a directement suscitées, alimentant et renouvelant le dialogue philosophique au cours des dernières années. Pour l'instant, je précise qu'il ne s'agit pas tant de reproduire ces débats dans le détail que de présenter les acteurs les plus représentatifs, les conceptions herméneutiques et les filiations auxquelles ils se rattachent. Dans son ouvrage *Hermeneutics and Education*, Gallagher (1992) propose une classification commode et simple que nous reprenons pour servir nos propres besoins. On évitera toutefois d'y voir une classification étroite et rigide, conscient que le terrain herméneutique est plus complexe. Gallagher propose donc de les regrouper sous les termes d'herméneutique conservatrice, modérée, critique et radicale. Je répète que la finalité est ici descriptive; elle ne se veut ni exhaustive, ni comparative, ni critique. Il s'agit plutôt d'une reconnaissance de terrain qui permet de placer

[26] Olivier Mongin (1998) vient de publier aux éditions du Seuil une synthèse complète de l'oeuvre de Ricoeur intitulée tout simplement *Paul Ricoeur*.

[27] On pense, entre autres, à la littérature où elle a donné lieu à une esthétique de la réception. À ce sujet, voir l'ouvrage de H.-R. Jauss (1977). *Pour une esthétique de la réception*. Paris: Gallimard.

les premières balises, et de mettre en relief, pour chacune des approches herméneutiques, son interprétation de l'interprétation. Enfin, à titre informatif, et quand cela est possible, je les rattache à certaines positions de théoriciens de l'éducation qui se sont intéressés au rapport entre l'éducation et la culture. En clair, je poursuis trois objectifs: 1- baliser le champ de l'herméneutique contemporaine; 2- mettre en évidence leur conception de l'interprétation; 3- repérer des airs de famille entre certains théoriciens de l'éducation et les différentes approches en herméneutique. Et au cas où le lecteur s'en inquiéterait, je précise que j'annoncerai mes couleurs dans la prochaine section.

L'herméneutique conservatrice renoue avec la tradition romantique du XIX^{e} siècle développée par Schleiermacher et Dilthey, celui-ci accentuant l'orientation psychologique de l'herméneutique que celui-là avait déjà engagée sur la voie de «l'explication génétique». Pour Schleiermacher, en effet, comprendre consiste à reproduire le plus fidèlement possible le processus de création de l'auteur, à remonter de l'oeuvre à l'intention créatrice. Pour ce faire, l'interprétation grammaticale doit s'adjoindre les ressources «divinatoires» de l'interprétation psychologique. «La compréhension est donc une reproduction rapportée à une production originaire, une reconnaissance du connu (Boeckh), une reconstruction qui part du moment vivant de la conception, de la "décision germinale" (*Keimentschluß*) comme point organisateur de la composition» (Gadamer, 1996a, p. 206). Pour sa part, Dilthey propose une psychologie descriptive, c'est-à-dire une analyse psychologique des données de la conscience, siège de la compréhension du sujet connaissant, dont dépend la scientificité ou la compréhension objective des structures symboliques de toute nature. Pour Gadamer, entre l'herméneutique protestante, qui s'oppose à la tradition interprétative dogmatique du catholicisme, et l'herméneutique romantique, un changement s'est produit, un déplacement d'une compréhension du contenu de vérité à une compréhension des intentions de l'auteur (Warnke, 1991, p. 25). Comprendre, alors, c'est reproduire les intentions de l'auteur. L'approche herméneutique utilisée par l'historien Emilio Betti[28] et le professeur de littérature E.D. Hirsch[29], s'incrit dans la continuité de ce déplacement. Ces théoriciens se font les défenseurs d'une conception objective et méthodique de la vérité. Par la méthode et le travail, l'interprète arrive à s'extraire de son époque afin de comprendre les intentions de l'auteur; il transcende en quelque sorte les limites de l'histoire en vue de dégager une vérité universelle

---

[28] Sur l'herméneutique d'Emilio Betti, j'ai bénéficié de l'article que lui consacre J. Grondin (1990c). «L'herméneutique comme science rigoureuse selon Emilio Betti», *Archives de philosophie*, 53, 177-198; également dans *L'universalité de l'herméneutique*, p. 196-203.

[29] Dans son ouvrage *Herméneutique, tradition et raison*, Warnke (1991) consacre certaines pages à l'intentionnalisme de Hirsch, en particulier les pages 65-70.

ou, à tout le moins, objective. Comprendre ou interpréter, c'est reproduire alors le sens ou l'intention de l'auteur que seul un canon de règles interprétatives est en mesure de garantir.

L'herméneutique conservatrice peut être associée à certains théoriciens de l'éducation qui défendent une conception traditionnelle, me gardant de prêter à ce terme une connotation péjorative. Je pense à Hirsch (1987), qui se réclame explicitement de l'herméneutique conservatrice, à d'autres comme Adler (1982, 1983, 1984) et Bloom (1987) aux États-Unis, Bantock (1980) en Grande-Bretagne, Guth (1981), Finkielkraut (1985,1987), Harouel (1993) et Muglioni (1993) en France, Larose (1991) et Morin (1992) ici même au Québec. L'éducation est une oeuvre de transmission d'un héritage dont la valeur éducative et culturelle transcende les époques, les frontières et les particularismes mentaux. Héritage de la culture gréco-latine, livresque et littéraire, cette culture est la mémoire et le destin commun de toute l'humanité. Le travail de l'éducation consiste donc à reproduire les valeurs traditionnelles et à transmettre le plus fidèlement possible une culture dont la valeur incontestable a traversé l'usure du temps.

L'herméneutique modérée est principalement représentée par Gadamer et Ricoeur[30], qui reconnaissent leur dette envers le chemin de pensée qu'inaugure Heidegger. La compréhension humaine est essentiellement dialogue: dialogue entre moi et l'autre, entre l'interprète et un auteur, entre le présent et le passé. Toute compréhension humaine s'enracine dans l'histoire dont elle reçoit ses possibilités par le biais du langage (Grondin, 1990b, p. 1132). L'individu, le sujet ou l'interprète n'est pas l'artisan autonome de la vérité, mais l'un des pôles d'une relation dont l'autre partie est aussi active. La relation avec l'histoire n'est pas celle d'un sujet méthodique à un objet inerte. Je ne suis ni devant, ni derrière, ni au-dessus de l'histoire, mais dans l'histoire, dans une tradition porteuse de sens et de langage. Mais cet héritage et ce passé, je le rencontre à partir de ma propre situation herméneutique, à partir de mon présent, de mes attentes, de mes préconceptions, de mes préjugés. C'est alors que le passé s'anime, qu'il me parle pour répondre à mon appel. La vérité ne loge ni du côté du sujet, ni du côté de l'objet, mais dans cet entre-deux où le dialogue se noue[31]. Loin de

---

[30] On sait toutefois que Ricoeur se propose de dépasser l'opposition qui semble grever l'oeuvre de Gadamer entre l'appartenance et la distanciation aliénante. Pour Ricoeur, l'alternative l'emporte sur la conjonction dans le titre de l'ouvrage *Vérité et méthode*. Ricoeur tente de les réconcilier en proposant d'introduire une dimension critique dans l'herméneutique. Les pages 362-377, dans son ouvrage *Du texte à l'action*, sont représentatives de cet effort.

[31] Sur la conception gadamérienne de la vérité, je recommande le texte de R. Marchildon (1997), «À propos de la conception herméneutique de la vérité», *Laval théologique et philosophique*, 53(1), 141-150; et l'ouvrage de R. J. Howard (1982). *Three Faces of Hermeneutics*, en particulier les pages 123-134.

résider dans la méthode, dans une manière neutre et objective de l'aborder, la vérité historique est relative à la participation d'un sujet situé. Dans cette perspective, comprendre une oeuvre ou le passé, ce n'est pas reproduire le sens ou l'intention d'un auteur ou des acteurs de l'histoire, ou mettre en lumière un sens fixe, transhistorique et objectif, mais être à l'écoute de ce qu'ils disent et leur permettre de nous parler dans notre situation actuelle. Toute compréhension comporte donc une production, une transformation à la fois de soi et de la tradition. Ce comprendre herméneutique est une tâche où s'engagent à la fois la compréhension de soi et celle de l'histoire (Gens, 1995). «Le sens d'un texte dépasse son auteur, non pas occasionnellement, mais toujours. C'est pourquoi la compréhension est une attitude non pas uniquement reproductive, mais aussi et toujours productive» (Gadamer, 1996a, p. 318). C'est bien ainsi qu'il faut entendre Ricoeur (1986b, p. 366) quand il écrit: «(...) le propre de l'art, de l'oeuvre littéraire, de l'oeuvre tout court, est pourtant de transcender ses propres conditions psycho-sociologiques de production et de s'ouvrir ainsi à une série illimitée de lectures, elles-mêmes situées dans des contextes différents; bref, il appartient à l'oeuvre de se décontextualiser, tant au point de vue sociologique que psychologique, et de pouvoir se recontextualiser autrement; ce qui fait l'acte de lecture».

En éducation, on connaît peu d'auteurs associés à l'herméneutique modérée, pour reprendre au passage le terme de Gallagher. Ce dernier écrit: «In contrast to the previous approaches, very little has been done in the area of an educational theory that would correspond to moderate hermeneutics». Mais il précise: «I need to add a qualification, however: very little has been done *in any explicit way*» (1992, p. 25). Et sur ce point, les travaux de Gallagher, auxquels on pourrait ajouter ceux de Atkins (1988), de Bruffee (1984, 1985) et d'Hollinger (1984), comblent ce vide. La situation n'est pas très différente dans le monde francophone. Sauf erreur, je ne connais pas d'auteurs qui se sont explicitement réclamés de l'herméneutique en général et qui ont mené leur recherche en éducation dans la perspective de l'herméneutique modérée en particulier. Je ne crois pas cependant commettre un grave péché en reconnaissant dans les travaux de Reboul (1989, 1992) et de Meirieu (1995), pour ne prendre que les plus connus en France, Gauthier (1993a) et Angenot (1993) au Québec, des connivences avec cette orientation de pensée et de recherche. Je termine en ajoutant que le débat entre l'herméneutique conservatrice et l'herméneutique modérée, opposant principalement Betti et Gadamer, est non seulement d'un grand intérêt herméneutique mais également d'une grande pertinence pour l'éducation. Si l'éducation consiste en la transmission d'un héritage culturel, proposition qui semble tout à fait recevable, consiste-t-elle en la transmission d'un héritage dont le terme est la reproduction, ou si elle consiste en la transmission d'un héritage qui comporte une production? Et dans

l'hypothèse de la seconde, quelle en est la nature et à quelles conditions est-elle possible? Ce sont là des questions décisives que nous gardons en réserve, mais sur lesquelles nous reviendrons plus loin dans notre chapitre quatre, croisant de nouveau les termes du débat entre Betti et Gadamer.

L'herméneutique critique est développée dans les écrits de Habermas et de Apel, qui s'inscrivent principalement dans l'héritage laissé par Marx, Freud et l'école de Francfort (Adorno, Horkheimer, Marcuse). Pour mieux comprendre la position d'Habermas — et à un moindre niveau celle de Apel —, il convient d'avoir à l'esprit sa critique de Gadamer et l'idéal d'émancipation qui s'attache à sa théorie sociale[32]. Selon Habermas, Gadamer a le mérite d'avoir mis en lumière l'enracinement contextuel de toute compréhension, enracinement, faut-il le rappeler, qui vaut aussi bien pour les sciences humaines que pour les sciences de la nature. Ces dernières aussi sont tributaires de traditions au sein desquelles s'élaborent des concepts, des méthodes, des normes et des critères qui forment la référence commune d'une communauté de recherche. De plus, s'agissant des sciences humaines et sociales, l'herméneutique offre un rempart efficace contre l'objectivisme et le positivisme qui pensent l'action ou l'agir social selon le modèle d'une interaction causale. S'inscrivant en faux contre cette approche, Habermas voit dans l'herméneutique un allié précieux. Toutefois, s'il importe d'insister sur l'enracinement de la compréhension dans la tradition, il importe tout autant de voir clairement et de s'aviser des déformations dont cette dernière peut être porteuse. À l'appréciation positive de Gadamer à l'égard de la tradition, Habermas oppose l'appréciation soupçonneuse d'une théorie des idéologies, qui a plutôt tendance à y voir une communication distordue par des effets de violence idéologique non reconnus (Ricoeur, 1986b, p. 334). Pour Habermas, l'idée gadamérienne de consensus, d'entente, de «fusion des horizons», escamote l'effet systématiquement déformant des facteurs sociaux, économiques et politiques sur les traditions (Warnke, 1991, p. 146). L'herméneutique s'avère donc importante mais limitée dans son entreprise. Elle doit être complétée par une herméneutique critique sous la forme d'une théorie des idéologies, conformément à l'intérêt pour l'émancipation auquel se rattache les sciences sociales critiques. Comprendre, c'est découvrir la nature idéologique des systèmes de croyances, les conditions économiques et politiques des discours qui se donnent comme sens et vérités. Ce n'est qu'à cette condition qu'une communication sans distorsion est possible. En ce sens, Gallagher (1992, p. 11) a

---

[32] Pour aller beaucoup plus loin sur le débat entre Gadamer et Habermas, je ne peux que suggérer la contribution très éclairante de Ricoeur dans son ouvrage plusieurs fois cités, *Du texte à l'action*, p. 333-377. Voir également l'ouvrage de G. Warnke (1991) pour la critique de *Vérité et méthode* par Habermas, p. 140-151; enfin l'ouvrage de Grondin (1993b), p. 204-215.

raison de dire que l'herméneutique critique est à la fois radicale et conservatrice. Radicale, d'une part, en ce qu'elle vise à détruire la fausse conscience; conservatrice, d'autre part, parce qu'elle espère ainsi mettre en place une situation de consensus libérée de l'idéologie, ce qui équivaut à occuper une position neutre et objective.

Plusieurs théoriciens de l'éducation, en particulier les sociologues de la connaissance ou du curriculum, peuvent être associés à l'herméneutique critique. À titre indicatif, les noms de Bourdieu et de Passeron en France (1970) nous viennent à l'esprit, ceux de Giroux (1983) aux États-Unis et de Young (1971) en Grande-Bretagne. Leurs analyses trouvent un écho certain dans le débat qui oppose Gadamer et Habermas, celui-ci réclamant une critique des idéologies à des fins d'émancipation que celui-là ne reconnaît possible qu'à l'intérieur de notre appartenance à l'autorité de la tradition. Transposé à l'échelle éducative, le débat prend la forme d'une confrontation entre ceux qui aspirent à briser les mécanismes de la reproduction sociale, des structures d'autorité et de pouvoir, dont l'école se fait souvent la complice à son insu, et les autres pour lesquels l'autorité et la tradition font inévitablement partie de l'expérience éducative, sans possibilité de s'y soustraire ou de parvenir à une position objective et neutre (Gallagher, 1992, p. 19). On ajoutera, et ce sera ma dernière remarque, que ce débat croise aussi la question de la prise en compte de l'héritage culturel des classes dominées, lesquelles, selon l'herméneutique critique, sont exclues des lieux où la tradition s'élabore. Dans l'optique d'une théorie critique, il n'est pas juste de soutenir que tous ont des chances égales de réussir le parcours éducatif. Selon les appartenances du milieu et les préalables de classes, le point de départ n'est pas le même. Par le biais de l'éducation, une classe dominante exerce un pouvoir idéologique et impose une tradition interprétative dont elle est le maître d'oeuvre. Sous les oripeaux charitables d'une éducation pour tous, elle déploie une violence symbolique qui assure son emprise. C'est pourquoi l'herméneutique ne saurait faire l'épargne d'une critique des idéologies selon Habermas. Dans notre chapitre cinq, nous reviendrons plus particulièrement sur cette question de la prise en compte de l'héritage culturel en éducation.

L'herméneutique radicale pratiquée par des penseurs comme Foucault, Deleuze et Derrida[33], reconnaissent en Nietzsche un prédécesseur de première importance. Dans un ouvrage qui leur est consacré, Laruelle (1986) propose de les regrouper sous le titre de «philosophes de la différence». Malgré cet air de famille, ces philosophes de la

---

33 Sur Foucault, Deleuze et Derrida, j'ai profité grandement du chapitre d'introduction que leur consacre Hottois dans son ouvrage *De la Renaissance à la postmodernité. Une histoire de la philosophie moderne et contemporaine* (1997), chapitre 20, p. 371-406.

déconstruction, poststructuralistes et postmodernes, présentent des différences irréductibles. De l'un à l'autre, la différence diffère. Contempteurs de la philosophie et, plus généralement, de la pensée occidentale, ils s'appliquent à défaire les discours et les figures de l'identité, à déjouer sans relâche les structures et les hiérarchies stables qui se donnent sous le masque rassurant de la raison (Hottois, 1997, p. 373). À l'essence, au fondement, à l'universel, au sujet et à l'objet, bref à toutes ces catégories associées à la métaphysique, ils opposent la fluidité d'une pensée métaphorique, déplaçant le sens sur des lignes discontinues qui en assurent les variations. Il n'y a pas quelque chose comme une vérité originale dans le texte, quelque chose comme un noyau de sens à exhumer, quelque chose comme un visage qui livre enfin ses mystères. Aux yeux de Derrida, l'herméneutique conservatrice et l'herméneutique modérée demeurent dans le giron métaphysique, en ce sens qu'elles visent quelque chose comme une vérité du texte. Quant à Habermas, quoique plus critique, il demeure suspect car il cherche une situation de communication dénuée de toute distorsion. Or l'herméneutique radicale veut rompre avec ses présupposés humanistes et métaphysiques. À la confiance et à la bonne volonté (Gadamer)[34], elle oppose la suspicion systématique; à la chimère de l'unité, la différence différante. Dès lors, il faut briser l'illusion de la transparence du langage, faire jouer le texte contre lui-même pour le montrer traversé par des tensions qui l'ébranlent, ouvrir des chemins nouveaux et multiples qui en croiseront d'autres dans une marche plurielle indéfinie. L'herméneutique radicale pratiquée par Derrida est une interprétation libre dont le seul principe consiste à ne pas en avoir. Pas de principes, pas de canons, pas de méthodes, mais le jeu du signe qui ne réfère à rien, ni à un sens de l'histoire ni à l'intention de l'auteur, un jeu de langage qui constitue la chaîne des significations qui n'est rien d'autre que le texte lui-même. Le texte donne lieu à une lecture déconstructive qui produit une pluralité d'interprétations. Comprendre, ce n'est pas reproduire le sens ou les intentions de l'auteur; ce n'est pas non plus parvenir à une nouvelle entente. Qu'est-ce alors? Différer répondrait Derrida, c'est-à-dire circuler dans un processus sans *terminus a quo* et *terminus ad quem*, se déplacer sur «la chaîne a- et auto-référentielle des Sa qui ne "veulent rien dire" ni rien désigner»[35].

---

[34] Gadamer et Derrida se sont rencontrés dans un colloque organisé par l'Institut Goethe de Paris en avril 1981. Gadamer prononça la conférence d'ouverture, à laquelle Derrida répondit le jour suivant en posant trois petites questions à Gadamer. Dans ces questions, Derrida s'interroge sur ce que signifie la bonne «volonté de compréhension» dont parle Gadamer et y détecte un résidu métaphysique que son herméneutique veut précisément dépasser. Aux références de la note 16, j'ajoute celles des Actes du colloque publiés dans la *Revue internationale de philosophie* (1984), n° 151, et la réponse de Gadamer dans son ouvrage *L'art de comprendre. Écrits II*, parue sous le titre «Et pourtant: puissance de la bonne volonté. Une réplique à Jacques Derrida», p. 235-239. On trouvera aussi dans cet ouvrage le texte d'ouverture de Gadamer prononcé au colloque de Paris, «Texte et interprétation», p. 193-234.

[35] Dans la pensée derridienne, le Signifié et le Référé, le Sé/Ré, c'est le réel. Le Sa est le signifiant. Une bonne partie de la pensée occidentale croit en l'existence d'un réel hors langage, d'un Sé/Ré, que la pensée

En éducation, outre les travaux de Derrida (1983) et de Foucault (1975) eux-mêmes, je signale ceux de Caputo (1987), de Ulmer (1985) et de Leitch (1986) et, plus récemment, ceux de Uscher et Edwards (1994)[36]. Ici même au Québec, les travaux de Daignault (1985, 1993) se situent dans la mouvance de l'herméneutique radicale. J'ajouterais que le débat entre l'herméneutique radicale et l'herméneutique modérée n'est pas indifférent à l'éducation. Si, en effet, l'éducation est un processus de transformation, si elle va au-delà de la reproduction, implique-t-elle, comme le demande Gallagher (1992, p. 24), la confiance dans le dialogue éducatif et les contenus culturels, ou leur suspicion radicale? La question est loin d'être superflue. J'y reviendrai plus loin, notamment dans la section suivante (section 2.5), mais surtout dans notre chapitre cinq où je propose une pédagogie de la culture comme pédagogie du dialogue.

Espérant avoir atteint les objectifs que je m'étais fixés, j'arrête ici cette présentation sommaire des herméneutiques contemporaines. Mais avant de préciser mes positions, il n'est pas inutile de ramasser le propos sous la forme d'un tableau synthétique (tableau 1) de l'herméneutique contemporaine.

---

arrive à refléter grâce au langage. La pensée accède à la présence de l'étant que le langage reflète. Or, selon Derrida, il n'y a pas quelque chose comme la présence immédiate, il n'y a que des représentations, des signes qui ne renvoient pas à un Ré/Sé. C'est ainsi qu'il faut comprendre la chaîne des Sa comme a-référentielle. De plus, la chaîne des Sa, c'est précisément la différance en perpétuel déplacement, c'est-à-dire l'écriture qui réfère à elle-même sans jamais pouvoir se saisir et mettre un terme au mouvement métaphorique qui l'entraîne. Ainsi s'entend la chaîne des Sa comme auto-référentielle. Pour en savoir davantage, voir Hottois (1997, p. 398-406); et surtout Laruelle, F. (1986), *Les philosophes de la différence*, Paris: PUF.

[36] Derrida, J. (1983). «Le principe de raison: l'Université dans les yeux de ses élèves». *Diacritics*, 13, 3-20; Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard; Ulmer, G. (1985). *Applied Grammatology: Post(e) Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*. Baltimore: John Hopkins University; Leitch, V. B. (1986). Deconstruction and Pedagogy. Dans C. Nelson (éd.), *Theory in the classroom* (45-56). Urbana: University of Illinois Press; Uscher, R., Edwards, R. (1994). *Postmodernism and Education*. London and New York: Routledge; Daignault, J. (1985). *Pour une esthétique de la pédagogie*. Victoriaville: NHP; et (1993). «Des notes pédagogiques. Un problème d'écriture en éducation». Dans C. Gauthier, M. Mellouki, M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants*, (p. 71-88). Montréal: Logiques.

Tableau 1. L'herméneutique contemporaine

L'herméneutique contemporaine	Principaux inspirateurs	Principaux représentants	Comprendre c'est...
L'herméneutique conservatrice	Les sciences de l'esprit. F. Schleiermacher W. Dilthey	E. Betti E.D. Hirsch	Comprendre, c'est reproduire le sens ou les intentions de l'auteur. La compréhension est une reproduction.
L'herméneutique modérée	L'ontologie herméneutique de M. Heidegger	H.G. Gadamer P. Ricoeur	Comprendre, c'est parvenir à une nouvelle entente. La compréhension comporte une production.
L'herméneutique critique	K. Marx S. Freud L'École de Francfort	J. Habermas K.-O. Apel	Comprendre, c'est découvrir les structures du pouvoir des discours en vue de parvenir à une situation de communication dégagée de toute idéologie. L'herméneutique doit s'adjoindre les ressources d'une critique des idéologies
L'herméneutique radicale	F. Nietzsche et, dans une moindre mesure, Heidegger, Marx et Freud	J. Derrida G. Deleuze M. Foucault	Comprendre, c'est différer. Pour Derrida, c'est se déplacer sur la chaîne a- et auto-référentielle des Sa

2.5 L'herméneutique en discussion

D'entrée de jeu, il importe de rappeler que notre effort de recherche vise à réfléchir sur la pédagogie et sur le sens de la pratique éducative du pédagogue cultivé dans le contexte général de la postmodernité, entendue selon la double acception d'une pensée post-métaphysique et post-historiciste. Nous avons aussi formulé l'hypothèse que l'herméneutique représente une avenue originale et féconde d'envisager le problème. Dans les sections précédentes, nous en avons tracé le parcours et balisé le terrain. Nous ferons maintenant un pas de plus en précisant que l'orientation théorique de notre recherche appartient à l'herméneutique modérée, telle que reprise et développée par Ricoeur et Gadamer à partir des avancées décisives de Heidegger. Ce pas de plus exige quelques justifications de notre part. Les raisons pour lesquelles nous nous réclamons de l'herméneutique modérée tiennent à la fois de la sensibilité, d'une orientation épistémologique et d'une certaine conception de la raison et de l'éducation. Je me propose donc, dans la présente section, de les expliciter en les confrontant aux auteurs ci-haut présentés, de manière à mettre en évidence mes positions et à marquer des différences essentielles. Dans l'ordre, je discuterai de l'herméneutique de Betti, de l'herméneutique critique représentée par Apel et Habermas, enfin de l'herméneutique radicale.

L'herméneutique d'Emilio Betti[37] (conservatrice) a reçu un accueil limité dans la tradition philosophique continentale, où elle fut en bonne partie éclipsée par l'herméneutique de Gadamer. Il en va autrement dans les pays anglo-saxons où les questions épistémologiques ont toujours bénéficié d'une audience philosophique soutenue. L'orientation fortement épistémologique de l'herméneutique de Betti a d'ailleurs été reprise dans les travaux de E. D. Hirsch (1987), qui se montre également soucieux de préserver la prétention d'objectivité de l'interprétation. Betti se rattache au projet diltheyen d'une herméneutique comprise comme la méthode générale des sciences humaines. Rappelons que pour faire face au grand problème de la compréhension de l'histoire, Dilthey se tourne vers l'épistémologie, dominée alors par le positivisme des sciences exactes. Mais l'herméneutique méthodologique de Dilthey est restée à l'état de projet. Le chemin de Dilthey se révélera aporétique, ne parvenant pas à concilier la philosophie de la vie, l'exigence d'historicité, et la vision scientiste de sa recherche méthodologique (Grondin, 1990b, p. 1131). La théorie

---

[37] Sur l'herméneutique d'Emilio Betti, je suggère les ouvrages de Grondin (1993a, p. 155-177; 1993b, p. 196-203) et son article dans les *Archives de philosophie* (1990c), consacré à Betti, p. 177-198. Je puise évidemment à ces sources mes informations.

générale de l'interprétation de Betti en est la reprise la plus récente et la réalisation la plus achevée.

L'herméneutique de Betti se présente comme une vigoureuse réaction contre l'orientation subjectiviste et relativiste de l'herméneutique de Heidegger, et à sa suite Bultmann et Gadamer, afin de réhabiliter le projet d'une herméneutique scientifique, seule en mesure de garantir l'objectivité de nos interprétations. Le projet de Betti est donc essentiellement cognitif. En effet, sa théorie de l'interprétation vise à mettre à jour la structure épistémologique commune de toutes les activités interprétatives; elle est en ce sens dite générale. Ce qui assure l'herméneutique comme science rigoureuse, c'est l'unité du comprendre dans tous les types d'interprétation — philologique, historique, droit, traduction, musique. Dans cette optique, le comprendre est un aspect du problème de la connaissance qui demeure rivé à la dichotomie sujet-objet. Le canon interprétatif qu'il en tire assure l'objectivité de notre compréhension en éliminant l'apport déformant de la subjectivité interprétante. Comprendre alors, c'est refaire minutieusement le chemin qui mène de la représentation sensible à l'esprit de l'auteur, c'est reconstituer, refaire, recréer l'esprit étranger qui s'est exprimé dans une oeuvre porteuse de sens. Cette présentation sommaire de l'herméneutique de Betti appelle maintenant de brèves remarques.

Contre Heidegger et Gadamer, Betti insiste sur l'aspect épistémologique de la compréhension. Comprendre, c'est se mettre à distance de soi-même pour s'approprier ce qui veut être compris comme quelque chose de distinct et d'objectif. La compréhension a une fonction essentiellement gnoséologique. Avec Heidegger, nous insistons plutôt sur l'aspect ontologique et existentiel de la compréhension. Le *Verstehen*, le comprendre est un mode d'être du *Dasein*, moins théorique que pratique, et par rapport auquel le comprendre, comme processus de connaissance, n'est qu'un mode dérivé qui se dégage comme projet possible de l'être-au-monde (Grondin, 1993b, p. 133). En renouant avec le projet diltheyen, Betti reconduit l'herméneutique dans les ornières d'une théorie de la connaissance, marquée par la dichotomie sujet-objet, précisément celle que rejettent Heidegger et Gadamer, le premier en dégageant la structure d'anticipation de la compréhension que le second enracine dans ce qui la conditionne historiquement par le biais du langage. La croisade de Gadamer contre le méthodologisme des sciences humaines et de l'herméneutique de Betti, consiste à montrer que l'être humain n'est pas le sujet autonome de la certitude et de la vérité, mais le partenaire

d'un dialogue dont l'autre partie est l'histoire qui le porte et qui le rend possible[38]. Ricoeur (1986b, p. 335-336) résume admirablement bien la position de Gadamer:

> «La méthodologie de ces sciences (humaines) implique inéluctablement une mise à distance, laquelle à son tour présuppose la destruction du rapport primordial d'appartenance — de *Zugehörigkeit* — sans quoi il n'existerait pas de rapport à l'historique comme tel. Ce débat entre distanciation aliénante et expérience d'appartenance est poursuivi par Gadamer dans les trois sphères entre lesquelles se répartit l'expérience herméneutique: sphère esthétique, sphère historique, sphère langagière. (...) Dans la sphère historique, c'est la conscience d'être porté par des traditions qui me précèdent, qui rend possible tout exercice d'une méthodologie historique des sciences humaines et sociales».

Dans le cadre de cette recherche, je suis solidaire de la position épistémologique d'une herméneutique qui ménage une voie entre le subjectivisme et l'objectivisme. À cet égard, les travaux de Gadamer et de Ricoeur sont des références de premier ordre.

Si nous ne pouvons suivre Apel et Habermas, c'est moins pour des raisons d'herméneutique (mais nous y reviendrons) que pour des raisons qui tiennent à notre appartenance théorique à la postmodernité. Cette appartenance se caractérise par une prise de distance par rapport à toute croyance en la Raison universelle — associée à une période de l'histoire occidentale —, à toute revendication de la Vérité et de l'Absolu. Elle se caractérise aussi par le refus d'une hiérarchie universelle et objectivement fondée des valeurs et des cultures. Enfin, elle marque un abandon des «grands récits» (Lyotard) de légitimation de l'histoire occidentale, aussi bien le socialisme et le marxisme, que le positivisme et le progressisme des Lumières, ou encore le capitalisme sans frontières sous la forme de la prospérité universelle. En d'autres termes, la postmodernité rompt avec les grandes idéologies de l'histoire que d'autres prolongent, notamment Apel et Habermas, sous la forme d'un projet de société de communication universelle émancipée, fondé sur la vocation rationnelle du langage. L'idéal du Grand Dialogue rationnel et universel émancipé prolonge le mythe de la modernité et de la raison. La société de communication universelle et émancipée est en quelque sorte un *aggiornamento* de l'*Aufklärung* proclamant sa foi en la perfectibilité historique et universelle de l'homme. Cette première précision en appelle une autre qui l'éclaire différemment et qui accentue notre désaccord.

---

[38] «Le comprendre lui-même doit être pensé moins comme une action de la subjectivité que comme insertion dans le procès de la transmission où se médiatisent constamment le passé et le présent» (Gadamer, 1996a, p. 312).

Notre appartenance à la postmodernité marque aussi l'abandon de l'idéal de la fondation que précisément Apel et Habermas s'appliquent à retrouver dans la rationalité du langage, lui conférant ainsi une nouvelle dimension métaphysique. Vattimo (1991, p. 33) a bien montré que les *a priori* de Apel sont des structures qui conservent la portée universelle des *a priori* kantiens, par essence à l'abri de toute finitude historique. Or, dans la perspective herméneutique d'une finitude radicale de la compréhension, les *a priori* linguistiques sont historiquement déterminés; «ils ne constituent pas des structures mais des messages» (Vattimo, 1991, p. 34). Quant à Habermas, afin d'assurer des fondements normatifs à sa théorie sociale, il cherchera à extirper de son sol herméneutique la notion gadamérienne d'entente langagière (Grondin, 1993a, p. 10). «La communication qui intéresse Habermas, ce n'est pas tant le «dialogue que nous sommes» (Hölderlin), que la communication idéale que présupposerait "contra-factuellement" le langage réel» (Grondin, 1993a, p. 10)[39]. Conduit ainsi à une fondation métaphysique de l'entente dialogique, que l'herméneutique gadamérienne avait insérée dans l'histoire, c'est ici qu'apparaît le plus clairement ce qui distingue leur conception de la raison. Si tous deux reconnaissent l'historicité et la nature langagière et dialogique de la raison, ils sont porteurs d'ambitions et de projets différents, s'agissant, pour l'un (Gadamer), de «comprendre autrement» et d'enrichir la diversité des interprétations du monde, pour l'autre (Habermas), de neutraliser par la critique les effets du pouvoir, de la traditon et de l'autorité, afin de réaliser l'idéal d'un dialogue rationnel et universel émancipé.

Bien que nous partagions son anti-essentialisme et son anti-fondationnisme, nous nous dissocions d'une critique totale de la raison où risque de tomber l'herméneutique radicale. Alors qu'une critique de la raison est toujours possible, et même souhaitable, une critique totale de la raison tombe dans le piège d'une auto-contradiction logique (Apel, 1988)[40]. La condition de validité de toute critique de la raison demeure la raison elle-même. Notre appartenance théorique à la postmodernité, notre critique de l'humanisme universaliste et rationaliste, du sujet moderne et de sa conscience méthodique, n'implique pas une critique totale de la raison. Le risque serait élevé de s'enfermer dans le solipsisme d'une raison

[39] Le terme «contra-factuel» appelle des éclaircissements. Les conditions nécessaires et transcendantales de tout discours sont à la fois factuelles (réelles, empiriques) et contra-factuelles (idéales et à réaliser). La société de communication factuelle, c'est la société dans laquelle nous prenons la parole et qui est loin de présenter les conditions idéales pour qu'une communication puisse avoir lieu conformément aux exigences de la raison. Une société de communication contra-factuelle désigne l'ensemble des conditions transcendantales et idéales qui ne sont pas encore réalisées mais qui sont postulées par toute pratique langagière dans la mesure où elle est conforme à la raison. Pour une introduction à Apel et Habermas, voir G. Hottois (1997), p. 349-370.

[40] Dans son texte «Esquisse d'une théorie philosophique des types de rationalité», *Le Débat*, 49, 141-163, K. O. Apel fait une critique de la critique totale de la raison.

devenue hostile à tout dialogue. Que pourrait alors signifier lire, écrire et prendre la parole? «Quiconque ouvre la bouche a le désir d'être compris. Sans quoi il ne parlerait ni n'écrirait», rappelle simplement Gadamer (1991, p. 235). À partir de l'ontologie de la compréhension de Heidegger, que Gadamer enracine dans ce qui la conditionne historiquement, la raison propose en quelque sorte une idée plus herméneutique d'elle-même, à tout le moins plus consciente de sa contingence, de sa finitude et de son appartenance à l'histoire. Dans les termes de Vattimo (1987, 1991), c'est une raison plus «faible», et à coup sûr une raison qui a subi une sérieuse cure d'amaigrissement. Entre une raison métaphysique, monologique et intemporelle, et sa destitution dans une critique radicale de la raison, nous préférons la voie d'une raison herméneutique et langagière, dialogique et intersubjective.

Ma deuxième remarque, je la formulerais pour ainsi dire de l'intérieur, à partir de mon point de vue d'enseignant qui oeuvre auprès d'élèves de tous les niveaux depuis maintenant une dizaine d'années. Chaque fois que je m'offre quelques instants de silence pour entrevoir le sens de mon travail, j'ai la conscience la plus nette qu'il est inséparable d'un ordre ou d'une échelle de valeurs, inséparable de la valeur de la chose enseignée elle-même, de sa valeur intrinsèque en quelque sorte, indépendamment de sa valeur instrumentale. À mes yeux, la culture est le contenu substantiel et le sens de l'éducation, ce qui devrait permettre à tout homme de se comprendre et de comprendre le monde. Enseigner suppose donc que je désire pourvoir l'élève de ce que personnellement et collectivement nous estimons souhaitable, et que, pour ce faire, je vais tout mettre en oeuvre pour qu'il s'engage dans le dialogue dont la culture est la source et l'écho. Si donc enseigner implique un ordre de valeur — jamais absolu bien sûr et toujours à questionner —, je ne peux en même temps le soumettre à une suspicion systématique, lui retirer toute légitimité, toute valeur à mes yeux, sans verser dans une pédagogie cynique se désavouant elle-même. Qu'on le veuille ou non, l'éducation comporte toujours une image normative de l'homme, en fonction de laquelle on préfère tel savoir à tel autre, telle valeur ou telle attitude, tel homme plutôt que tel autre. Mais je précise: non pas une image invariable et fixe, mais une image tout de même, plus ou moins précise et susceptible de changements, à tout le moins valable à ses yeux. Pour ma part, c'est déjà en fonction d'une certaine conception de l'éducation que je tiens la valeur du dialogue pour l'une des plus hautes, condition à mon sens d'une éducation qui soit autre chose qu'un endoctrinement, un conditionnement ou un entraînement. Compte tenu de tout le poids des traditions pédagogiques et disciplinaires sur le métier, compte tenu aussi que l'éducation implique toujours l'autorité et la tradition, et compte tenu enfin de l'importance que j'accorde au dialogue dans la relation éducative, une herméneutique de la confiance et du dialogue

(herméneutique modérée) me semble préférable à une herméneutique de la suspicion (herméneutique radicale).

L'herméneutique modérée, en particulier l'herméneutique de Gadamer, permet de contourner l'écueil de l'objectivisme et le piège non moins considérable du subjectivisme. Elle propose aussi une idée herméneutique de la raison, située entre le monologisme de la raison cartésienne et sa destitution dans une critique totale de la raison. Elle représente, à nos yeux, un cadre de réflexion pertinent à l'examen d'un certain nombre de défis que pose à la pédagogie la culture actuelle. Avant d'y porter une attention particulière, je rappelle que la réflexion gadamérienne propose toute une série de notions que j'éviterai de développer pour l'instant, préférant les déployer tout au long de cette thèse, dans le cadre de discussions précises et en essayant de les croiser avec d'autres auteurs, notamment les travaux de Ricoeur. En revanche, à ce stade-ci de notre démarche, il importe de présenter les axes essentiels de l'herméneutique gadamérienne. Notre conception de l'éducation trouve de quoi s'y nourrir et s'y déployer comme expérience de dialogue, d'ouverture et de transformation.

2.6 Les grands axes de l'herméneutique gadamérienne

Des notions comme celles de dialogue, d'entente langagière, de fusion des horizons, de *Bildung*, de *phronèsis*, d'application et de jeu sont récurrentes dans l'oeuvre de Gadamer. On les retrouvrera disséminées, çi et là, en différents passage de cette recherche. Je voudrais pour l'instant fournir certaines clefs pour la lecture de Gadamer. À la manière de Warnke (1991)[41], je présenterai les axes essentiels de l'herméneutique gadamérienne, nommément la compréhension comme dialogue, l'expérience herméneutique et le concept de *Bildung*. J'enchaînerai par la suite avec ce que j'annonçais ci-haut, c'est-à-dire les défis que pose à la pédagogie la culture actuelle.

La compréhension comme dialogue

Notre connaissance de l'histoire, de l'art, de la nature, des lois morales, repose toujours sur une tradition historique selon Gadamer. C'est à partir de cette tradition que nous abordons les choses. Nos interprétations ne sont jamais neutres mais toujours conditionnées par la tradition historique à laquelle nous appartenons. Elle est à la fois ce qui limite notre

---

[41] Pour une présentation claire et systématique de l'oeuvre de Gadamer, l'ouvrage de Warnke est fortement recommandable. Je réfère en particulier à la conclusion de l'ouvrage, p. 209-217, où l'auteur rappelle les axes essentiels de l'herméneutique gadamérienne. Je m'inspire ici de cette présentation.

compréhension et ce qui la rend possible. Il en est ainsi quand nous abordons des questions de morale à partir de l'importance de certaines valeurs dans notre culture, quand nous discutons de l'art, de vérité et d'objectivité, ou encore quand nous abordons une oeuvre musicale contemporaine à la lumière d'une tradition musicale qui comprend le classicisme tonal et le romantisme exacerbé. Dans ces exemples comme dans bien d'autres, jamais nous n'abordons les choses en fonction d'un critère suprahistorique. Mais les limites que nous impose notre appartenance à une tradition historique ne nous interdisent pas de la questionner. Nous ne sommes pas jetés dans l'histoire à la manière d'objets inertes et muets, mais des êtres en dialogue qui peuvent questionner l'héritage et, par ce questionnement, en venir à une nouvelle compréhension. Grondin (1990b, p. 1132) l'exprime clairement: «L'héritage de la tradition ne constitue cependant pas le seul facteur déterminant, car la compréhension est tout autant enracinée dans le présent, l'investissement du sujet dans le message qui l'interpelle s'avérant constitutif de la vérité». C'est ainsi qu'il faut entendre la notion gadamérienne de consensus comme «fusion des horizons», c'est-à-dire comme «intégration de perspectives différentes en une compréhension approfondie des questions abordées» (Warnke, 1991, p. 212). Ce qui est vrai pour notre dialogue avec l'histoire, avec une tradition interprétative, peut l'être également de notre dialogue avec l'autre. Chaque interlocuteur peut s'enrichir du point de vue de l'autre, qu'il le partage ou qu'il s'en dissocie. Pour Gadamer, le dialogue favorise le progrès de la raison, car il met en jeu l'évaluation de notre point de vue, de nos préjugés et de nos croyances. Il est ce qui maintient ouvert la possibilité d'une évaluation et d'une révision de notre point de vue sur le monde.

L'expérience herméneutique

Pour Gadamer, ce qui caractérise une personne qui a de l'expérience, c'est que non seulement elle a appris de ses expériences, mais aussi qu'elle demeure ouverte à d'autres expériences, à d'autres manières d'appréhender le monde, de le comprendre et de le vivre, à d'autres cultures. L'expérience libère l'ouverture à d'autres expériences possibles. Comme l'écrit Gadamer (1996a, p. 378):

> «La vérité de l'expérience contient toujours la référence à une expérience nouvelle. Voilà pourquoi celui qu'on appelle un "homme cultivé" n'est pas seulement celui qui est devenu tel grâce à des expériences, mais celui qui est ouvert à des expériences. L'accomplissement de son expérience, de son être, ne consiste pas à tout savoir, ni à le savoir mieux que tout le monde. L'homme d'expérience s'avère au contraire étranger à tout dogmatisme. Ayant fait beaucoup d'expériences, dont il a beaucoup appris, il est tout particulièrement en mesure de faire de nouvelles expériences et d'en tirer de nouvelles leçons. La dialectique de l'expérience trouve son achèvement

propre, non dans la clôture d'un savoir, mais dans l'ouverture à l'expérience que libère l'expérience elle-même».

Le contact soutenu avec d'autres visions du monde, avec d'autres cultures et d'autres points de vue, nous apprend qu'il n'existe pas de vérités inébranlables, de valeurs et de descriptions du monde éternelles. Ce que nous apprenons de ces échanges, c'est que nous sommes toujours de quelque part, abordant le monde à partir d'une perspective particulière, jamais absolue, toujours relative. Mais cette reconnaissance de la pluralité culturelle et historique des formes de vie et des schémas conceptuels n'entraîne pas nécessairement une mise en question radicale de la notion de raison (Warnke, 1991, p. 214). En effet, «ce qui se donne comme rationnel ou irrationnel dans une culture dépendra de son histoire, de ses croyances, de ses principes, et ainsi de suite. Toutefois, lorsque les contradictions entre ces croyances ou ces principes deviennent manifestes, la rationalité en tant que rationalité exige la volonté de mettre en question, peut-être même radicalement, les façons de voir traditionnelles et les métarécits» (Warnke, 1991, p. 215). La possibilité d'une remise en question de sa propre tradition relève encore de la raison, que cette remise en cause provienne de l'intérieur de la tradition, de ses lignes d'évolution internes, ou qu'elle résulte d'une confrontation à une autre tradition. Cette remise en question de notre propre tradition, la reconnaissance qu'une autre tradition peut nous montrer les limites de la nôtre, enfin la reconnaissance que l'autre peut m'apprendre quelque chose parce qu'il en sait davantage, voilà l'ouverture de l'expérience herméneutique pour Gadamer.

Le concept de *Bildung*

Que nous puissions toujours dépasser, modifier ou réfuter notre perspective par une autre perspective, est la possibilité même du progrès de la raison, ce que désigne chez Gadamer le concept de *Bildung*[42]. «L'individu "cultivé" est celui qui inscrit sa vie et ses préoccupations dans une perspective plus large, dans un "horizon" plus large dirait Gadamer. C'est l'individu qui connaît bien et, plus encore, souhaite mieux comprendre certains problèmes, certains modes de vie qui sont peut-être très éloignés de ceux qu'il connaît mais qui, par cet éloignement, mettent en perspective la vie de l'individu» (Warnke, 1991, p. 216). Dans la mesure où l'individu intègre à la compréhension de soi d'autres points de vue qui élargissent le sien, dans la mesure où il apprend des autres et de ses expériences, non

[42] La traduction récente en français de *Vérité et méthode* comporte une longue introduction qui ne figurait pas dans l'édition de 1976. Cette introduction examine la portée de la tradition humaniste pour les sciences de l'esprit, le rôle central du concept de formation, de *Bildung*. Voir en particulier les pages 19-58 et, pour le concept de *Bildung*, les pages 19-35.

seulement il comprend mieux, mais il raffine aussi son jugement, acquiert finesse et sensibilité. S'éduquer et se cultiver, c'est se transformer. Se cultiver pour Gadamer, ce n'est pas seulement s'intégrer à une communauté plus large, mais également acquérir l'aptitude à le faire, développer le tact, le goût et le jugement, apprendre à penser. La *Bildung* est en lien avec le développement de la raison pratique, qui s'exerce sur des terrains où la finesse, le tact et le jugement sont exigés, des terrains qui échappent dans une certaine mesure à l'emprise de l'investigation scientifique, donnant plutôt lieu à des savoirs de situation. Obnubilés par l'efficacité méthodique de la science, nous faisons erreur selon Gadamer à ne pas considérer le tact, le jugement et le goût, car ils incarnent un savoir pratique qui permet le discernement entre le bien et le mal, l'opportun et l'inopportun, le juste et l'injuste. Si la notion de *Bildung* suppose la reconnaissance des multiples façons de décrire le monde et de l'appréhender, elle suppose aussi un haut degré de sensibilité et de sélectivité. «Si l'on ne peut codifier le tact, le goût et le jugement en tant que méthodes, si le concept de Bildung lui-même n'offre pas de principes ou de critères de choix clairs, ces notions ne peuvent relever que d'un savoir pratique dont le but n'est pas seulement de reconnaître des "vérités" mais de nous dire aussi comment mener notre vie, ce qu'il faut incorporer à notre vie et à notre compréhension de soi et ce qu'il faut en rejeter» (Warnke, 1991, p. 201).

2.7 De quelques défis pédagogiques que pose la culture actuelle

Je rappelle que nous interrogeons la pratique éducative du pédagogue cultivé. Au départ, une question en apparence simple: qu'en est-il de nos jours du sens de cette pratique entendue comme pratique culturelle?[43] En apparence disions-nous, car les réponses que peut recevoir une telle question n'ont plus maintenant la force de l'évidence. Pour entrevoir de la manière la plus nette la pertinence et la difficulté de cette question, il faut avoir à l'esprit l'effondrement dont elle procède. Il n'y a guère si longtemps, à l'époque où la société et la culture présentaient de fermes assises, et le savoir des contours définis, le maître ne doutait guère du sens de sa mission: la voie était pour ainsi dire toute tracée, tirant de la relative permanence des normes, des valeurs et des savoirs, la source assurée de sa fonction éducative. L'école, où s'inscrivait son action, était en continuité avec le milieu ambiant. Comme le précise Dumont (1971, p. 52), le fait d'être titulaire officiel d'une culture

[43] Notre question n'est pas très loin de celle que posait Dumont dans un article intitulé «Le rôle du maître: aujourd'hui et demain». Bien qu'écrit en 1971, Dumont suggère des pistes de réflexion qui sont encore pertinentes de nos jours. Je retiens celle qui me semble la plus importante: le rôle du maître consiste à faire de l'élève un «critique» et un «héritier». Le «critique» est inséparable de l'«héritier», de celui qui possède «l'art de récupérer d'une façon critique les valeurs du passé». En retrouvant «le sens des genèses», l'élève retrouve aussi «un fondement de sa culture».

relativement bien définie, donne une grande assurance en face des élèves. De la maison à l'école et de l'école à l'église, le maître prenait place dans la continuité d'une cohérence culturelle où il se sentait solidaire d'une tâche éducative commune. Comme chacun le sait, cet édifice s'est rapidement effondré; nulle nostalgie ne dicte ici mon propos. La culture ayant perdu ses repères habituels, ses grands axes de référence, le maître ne saurait être le «titulaire assuré», le «transmetteur confiant» de jadis, porté par l'autorité d'une culture qu'il représente d'office. Quant à l'école, elle n'a plus désormais le monopole de la culture. Elle est un lieu parmi d'autres, prenant place au sein d'un espace culturel et médiatique où elle semble de peu de poids. Dans la pluralité des voix de notre époque, elle a du mal à faire entendre la sienne. L'affaire est entendue: les choses ne sont plus et elles ne seront plus jamais comme elles étaient. Jusqu'ici, j'avais surtout à l'esprit l'école élémentaire d'autrefois, l'école que j'ai moi-même fréquentée, à la fin des années soixante et au début des années soixante-dix, peu conscient alors qu'elle était sur le point de rendre l'âme. Mais qu'en est-il du collège où tout suggérait une grande cohésion de la culture? Qu'en est-il de cette institution qui visait plutôt à sortir l'élève de son milieu d'origine pour le faire accéder à un autre univers culturel? Qu'en est-il de cette culture qui visait à l'universel de la raison par la médiation de la culture classique? Afin de prendre toute la mesure de notre question, il n'est pas interdit de revenir à l'ancien idéal de la culture humaniste.

Le terme latin *humanitas* désigne chez Cicéron la culture de l'esprit. L'éducation la plus apte à produire cette culture de l'esprit, que Cicéron désigne par le terme d'*humanitas*, est l'éducation libérale, c'est-à-dire un ensemble de disciplines dont la base était constituée par la grammaire, la rhétorique et le commentaire des auteurs, et désigné par les expressions latines de *studia humanitatis* et de *littarae humaniores* à la Renaissance, en référence à des études plus humaines qui rejettent le formalisme de la scolastique. Il s'agit toujours d'un même ensemble de disciplines qui permet aux jeunes gens d'acquérir leur *humanitas*, «c'est-à-dire de devenir des hommes au sens plein du terme, en combinant étroitement un idéal de connaissance et un idéal d'action» (Margolin, 1981, p. 9).

L'éducation libérale est ancrée dans la pratique des arts libéraux[44]. Elle s'est développée en continuité avec la culture gréco-latine et elle est fondée sur la logique aristotélicienne (Côté, 1991, p. 23). Pour les besoins, je rappelle qu'Aristote divise sa logique en quatres parties, à partir des divers rapports du discours de la raison à la vérité. Il y

---

[44] Sur l'éducation libérale, je m'inspire en partie du texte d'André Côté (1991). «Les lettres et les arts dans la formation des enseignants», publié dans un rapport du Groupe d'étude et de réflexion sur l'éducation et la culture (GEREC), p. 9-30.

a d'abord le discours qui permet de juger avec certitude de la vérité: c'est le discours de la science ou de l'*epistémè* qui fait l'objet de la partie appelée Analytique. Le deuxième discours sert à découvrir la vérité et il donnera lieu à la Dialectique. Pour persuader autrui de ce que l'on estime être vrai, on aura plutôt recours à la rhétorique, qui forme la troisième partie de la logique aristotélicienne. Enfin, un quatrième discours dispose l'esprit à recevoir la vérité: c'est le discours sur lequel porte la Poétique. La pratique de ces diverses parties de la logique d'Aristote permet à l'esprit de développer aussi bien la pensée synthétique que la pensée analytique. L'Analytique de la logique aristotélicienne donnera lieu aux arts du *quadrivium*, c'est-à-dire à l'arithmétique, la géométrie, la musique et l'astronomie, précisément ces arts qui permettent de développer la pensée analytique. Les autres parties de sa logique donneront lieu aux arts du *trivium*, c'est-à-dire à la grammaire, la rhétorique et la dialectique, des disciplines qui développent la pensée synthétique. Toutes ces disciplines sont réputées couvrir tous les modes de la pensée spéculative. Elles forment des habiletés intellectuelles d'analyse et de synthèse, indispensables non seulement pour l'exercice d'une vie libre, éclairée, mais également indispensables pour ordonner les connaissances en un tout cohérent, en une culture générale, sur laquelle viendra éventuellement se greffer une formation spécialisée. Ces arts sont dits libéraux, du latin *liberi-orum*, précisément parce qu'ils sont pratiqués par les enfants des citoyens grecs. L'éducation libérale est la seule convenable pour des enfants appelés à jouer un rôle de citoyens libres. Elle est essentiellement intellectuelle et excluait les arts dits serviles, du latin *servi-orum*, qui sont les arts que pratiquent les enfants d'esclaves. L'éducation libérale, la pratique des arts libéraux, façonne une culture générale que «la tradition classique plaçait à la base de la formation de l'orateur» (Marrou, 1938, p. 107)[45].

---

[45] L'étude de Marrou sur saint Augustin est éloquente à ce sujet. Nous sommes alors à la charnière de la fin de l'Antiquité et du début du Moyen Âge. Pour saint Augustin, l'élément littéraire n'est pas le seul aspect de la culture. Un homme cultivé est non seulement un lettré, mais encore un savant. À côté de l'*eloquentia*, une place doit être faite à l'érudition. Que doit-on entendre par le terme érudition? Ce qui constitue la science, l'érudition (*eruditio*) au temps d'Augustin, c'est «la culture générale que la tradition classique plaçait à la base de la formation de l'orateur» (p. 107). On sait que Cicéron se faisait une très haute image de l'orateur. Le programme qu'il trace de son *doctus orator* est très exigeant. Il exige de lui une vaste culture générale qui dépasse de loin la seule grammaire et la rhétorique. Marrou distingue deux degrés dans cette culture: 1) l'un, élémentaire, relève de l'école, c'est la *puerilis institutio*; 2) l'autre, supérieure, représente la haute culture, c'est la *politior humanitas*. Le programme de la première se rapporte au cycle des arts libéraux: grammaire, rhétorique, dialectique, puis les sciences mathématiques: géométrie, astronomie, musique et l'arithmétique. Cet héritage vient de la Grèce hellénistique. Mais cette éducation terminée, Cicéron demande encore de parfaire sa culture générale: l'histoire, le droit et la philosophie (Marrou, 1938, p. 105-124). Sur les arts libéraux et la philosophie dans la pensée antique, voir également le livre de Ilsetraut Hadot (1984). *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique*. Paris: Études augustiniennes.

[46]Toutefois, précise Piché (1991, p. 36), dans l'Antiquité, l'étude des arts libéraux débouche sur la philosophie, alors que dans le haut Moyen Âge (V^e^-XI^e^ siècles), elle aboutit à l'explication de l'Écriture sainte et à la théologie.

Cet héritage sera repris par le Moyen Âge[46] et transmis par la suite à la Renaissance sans trop de modifications substantielles. Toutefois, il convient de noter que les arts du *trivium* sont privilégiés, et que, selon la sensibilité et le besoin des époques, on met tantôt l'accent sur la grammaire, tantôt sur la dialectique, tantôt sur la rhétorique[47]. À la Renaissance, on assiste à l'émergence d'une pensée de l'éducation qui tire toute sa force de la conjonction entre une structure curriculaire, adoptée des arts libéraux légués par la pensée médiévale, qui est elle-même en continuité avec l'Antiquité gréco-latine et la logique aristotélicienne, et sur l'imprégnation de cette structure par le concept d'oeuvre classique, qui est, lui, l'effet de la Renaissance (Leroux, 1989, p. 219-220). En bref, l'humanisme se développe en une forme éducative qui s'exprime dans un curriculum rigoureux et des oeuvres dites classiques. Recueillant l'héritage de la Renaissance, les Jésuites ont exercé une influence déterminante dans la définition d'un idéal de culture qui s'est répandu à travers toute l'Europe et bien au-delà de ses frontières, notamment dans les collèges classiques ici même au Québec, où il a fleuri jusqu'à la fin des années cinquante[48]. Le travail des Jésuites, c'est probablement un effort inégalé dans l'histoire de l'éducation occidentale pour codifier des pratiques pédagogiques tirées de l'expérience même des enseignants, et pour définir un idéal de culture qu'exprime un corpus d'oeuvres classiques minutieusement choisies et structurées. Le canon, publié sous le titre *Ratio Studiorum*, ne se ramène pas à une simple juxtaposition de matières. Le curriculum est hiérarchique et fortement structuré, enchaînant rigoureusement les étapes selon des justifications idéologiques précises. Ainsi, on enseignera les éléments latins avant la syntaxe et la méthode, la versification avant les belles-lettres et celles-ci avant la rhétorique pour aboutir, enfin, aux classes de philosophie qui comprennent la logique en première année, la cosmologie et la philosophie naturelle en seconde, finalement la métaphysique et la psychologie en troisième année. Le parcours conduit donc des langues aux humanités, et des humanités à la philosophie, chaque étape étant soumise à des objectifs précis et comportant un corpus déterminé d'oeuvres grecques et latines[49]. À son terme, l'élève des Jésuites est un homme cultivé, c'est-à-dire un humaniste dont la formation culmine dans un engagement spirituel et moral au service de la société (Leroux, 1996, p. 53).

---

[47] Sur l'importance des disciplines du *trivium* selon les époques, on ne peut que suggérer le classique de Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*.

[48] Sur les collèges classiques au Canada, je suggère l'ouvrage de Claude Galarneau (1978). *Les Collèges classiques au Canada français*. Montréal: Fides.

[49] «Le *Ratio Studiorum* ne constitue pas seulement le curriculum structuré qui achemine des langues aux humanités, et des humanités à la philosophie: il illustre en profondeur l'importance de chacune des décisions, et de toutes les interprétations sur lesquelles ces décisions s'appuient, qui nourrissent ce curriculum et en font l'essence de la *paideia* moderne» (Leroux, 1995, p. 42).

On me reprochera peut-être d'avoir insisté un peu longuement sur l'enracinement de cette tradition éducative, mais je l'ai fait pour que nous puissions discerner davantage toute l'importance et la difficulté de notre question à la lumière des bouleversements que nous avons connus, c'est-à-dire en prenant toute la mesure de ce que représente notre rupture avec une tradition éducative qui a déployé un effort gigantesque, inégalé dans l'histoire éducative occidentale, pour articuler les humanités à la culture et à l'éducation (Leroux, 1995, p. 31). On saisira mieux, je pense, la responsabilité[50] qui nous incombe d'avoir à lui substituer peut-être autre chose, à tout le moins, d'esquisser la voie d'une reconstruction possible. Je m'explique davantage.

Pour des raisons que j'ai examinées ailleurs[51], l'humanisme s'est effrité; de façon générale il ne constitue plus le cadre de référence des systèmes d'éducation en Occident[52], notamment au Québec[53] depuis le rapport Parent[54]. Ce dernier était d'avis que les humanités

---

[50] Reconnaître et assumer cette responsabilité est à mes yeux une étape nécessaire et préalable à toute détermination factice d'un canon culturel, à la manière du canon des Great Books aux États-Unis, qui comporte une forte teneur élitiste et conservatrice. C'est une responsabilité dont Leroux est parfaitement conscient et qu'il accepte pleinement d'assumer. De cet auteur, je suggère quelques textes dont j'ai grandement bénéficié, des textes qui donnent la mesure de l'ampleur de la tâche qui nous incombe, et qui, à cet égard, proposent des pistes intéressantes de réflexion. Leroux, G. (1989). «Penser l'éducation aujourd'hui», dans N. Pirotte, *Penser l'éducation. Nouveaux dialogues avec André Laurendeau*, p. 219-229; «La raison des études. Sens et histoire du *Ratio studiorum*»(1995). *Études françaises*, 31(2), p. 29-44; aussi «La formation, la spécialisation et la vie» (1996). *Conjonctures*, 24, p. 51-78.

[51] Sur la déliquescence de l'humanisme, voir en particulier mon chapitre 1. Il en est encore question dans le présent chapitre, en particulier quand je discute de l'opposition entre la culture des humanistes et celle des romantiques. J'ai dit peu de choses de cet effritement dans l'art. La fin de l'humanisme, sous la forme de la «mort de l'homme», avant de devenir l'idéologie dominante d'un mouvement de pensée connu sous le terme de structuralisme, avait trouvé depuis longtemps des expressions dans la peinture, le théâtre et le nouveau roman. Que l'on pense à la déconstruction du visage humain chez Picasso, au théâtre de l'absurde d'Ionesco et de Beckett, à l'antipsychologisme du nouveau roman (Geffré, 1996, p. 569). Voir également l'ouvrage de Domenach, *Approches de la modernité* (1986), en particulier les pages 129-137.

[52] Il faut bien sûr nuancer. L'éducation libérale s'est notamment maintenue au Canada anglais, dans plusieurs collèges et universités américaines, en Grande-Bretagne et dans plusieurs pays d'Europe (Leroux, 1995, p. 44).

[53] On trouve le terme humanisme dans la philosophie du ministère de l'Éducation au Québec. Dans les années soixante-dix, on sait à quel point les pédagogues québécois ont été influencés par ce courant de pensée, notamment par les idées de Carl Rogers. Je pense entre autres à Pierre Angers, André Paré et Claude Paquette qui proposent, en réaction à la pédagogie mécanique, une pédagogie ouverte, organique ou de l'auto-développement, c'est-à-dire une pédagogie qui prend appui sur les ressources intérieures de l'enfant. S'il s'agit toujours d'humanisme, il n'a plus rien à voir avec l'humanisme dont il a été jusqu'ici question. Voir à ce sujet mon texte «Carl Rogers et la pédagogie ouverte», dans C. Gauthier et M. Tardif (1996). *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 259-284). Montréal: Gaëtan Morin.

[54] Dans l'esprit du Rapport, il ne s'agissait pas tant d'abandonner complètement la culture des humanités que de l'intégrer à un ensemble plus vaste comprenant la culture scientifique et technique et même la culture de masse. À ce sujet, relire le texte même du rapport Parent sur l'humanisme contemporain, t. 2, p. 3-19; voir également le texte de Côté (1991, p. 21).

classiques assuraient une bonne culture générale, mais qu'elles ne préparaient pas adéquatement à la formation d'une main-d'oeuvre spécialisée que requiert toute société moderne. Trop axée sur les professions dites libérales, et inadaptée à une formation professionnelle postsecondaire de courte durée, la culture des humanités devait être intégrée à un concept plus large de culture et de formation, mieux adapté aux impératifs économiques de l'heure et plus sensible aux réquisits de la culture scientifique et technique.

Devant la dissolution de l'humanisme comme référence privilégiée en éducation, j'écarte d'emblée deux solutions qui me viennent à l'esprit et que je rencontre effectivement, pour l'une, dans mes lectures sur l'éducation, pour l'autre, dans mon travail quotidien en milieu scolaire. Et d'abord la première. Si quelque chose comme une pensée de l'éducation est possible de nos jours, je ne crois pas qu'il faille la chercher dans la simple restauration d'un passé soi-disant lumineux qu'on plaquerait artificiellement sur une réalité jugée décadente. Le présent et l'avenir de l'éducation ne sont pas à mon avis dans le passé, ce qui ne veut pas dire que le passé n'a pas d'avenir, mais simplement qu'on ne gagne rien à l'évoquer d'une manière toute nostalgique, à la façon de Bloom (1987), en pensant qu'il valait infiniment plus que tout ce que l'on a fait depuis, et que, précisément pour cette raison, il faille y revenir. En accord avec les présupposés théoriques de cette thèse, et en accord avec Leroux (1989), je pense que le remplacement du modèle hiérarchique fondateur de l'humanisme sera en rupture avec les présupposés platoniciens de Bloom: «toutes les descriptions de l'expérience ont un rapport avec toutes les autres, les sciences se révèlent de plus en plus perméables à leur représentation morale, comme c'est le cas dans les sciences de l'environnement, et les sciences sociales s'ouvrent à un systémisme qui va s'approfondissant. Les aspects pyramidaux du modèle ancien laissent la place à des formes moins verticales» (Leroux, 1989, p. 228).

La seconde consisterait à ne guère s'en soucier, laissant l'éducation au seul jeu de consommation des connaissances. Dans ce cas, la question d'une pensée de l'éducation peut être laissée entre les mains de technocrates, avant tout soucieux d'une planification rentable, productive et efficace, et qui n'ont que faire des considérations philosophiques, d'une pensée de l'éducation enracinée dans l'histoire ou d'un concept de culture renouvelé. En bout de piste, il serait à craindre une planification tout externe des programmes en fonction d'indicateurs très complexes (Leroux, 1989, p. 220), où cohabiteront des connaissances éparses, le plus souvent sans liens entre elles, tenant lieu de substitut factice à une culture mieux intégrée. Dans le contexte actuel de compétition économique que l'on ne cesse de

rabâcher sur tous les tons, d'un bout à l'autre de la formation, l'éducation n'est plus qu'une partie du système de la consommation généralisée, n'ayant pour seule logique, toujours plus extrinsèque à elle-même, de répondre à la demande d'une formation pertinente et spécialisée en fonction d'un marché du travail de plus en plus aléatoire.

Si nous contestons ces deux manières de parer au malaise, quelle voie demeure alors praticable? C'est banalité de dire qu'il n'existe pas de solution pleinement satisfaisante à ce problème, mais je risquerais tout de même quelques pas. Mon premier pas consiste simplement à rappeler que notre perspective herméneutique contourne le double écueil de l'une et de l'autre solutions ci-avant présentées: le piège nostalgique d'un «passé sans présent» et le piège non moins considérable d'un «présent sans passé». Elle rappelle de façon salutaire que le comprendre est un processus où constamment se médiatisent le passé et le présent (Gadamer, 1996a, p. 312). Le deuxième pas m'amène au seuil de ce qui justifie l'intitulé de la présente section, à savoir les défis que pose à la pédagogie la culture actuelle. Je le franchirai volontiers par le détour de l'ancienne culture humaniste, en lui empruntant d'abord l'idéal de liberté dans la formation, ensuite l'idée d'une culture générale unitaire, à laquelle je ferai subir une certaine distorsion, fidèle en cela à notre perspective herméneutique.

Dans sa réflexion sur le destin de l'éducation libérale, Leroux (1996) a bien montré que l'autonomie en est la caractéristique dominante. Une éducation n'est dite libérale que si elle permet la formation d'une personne libre. Nous savons ce que cette liberté signifie dans le cadre de l'éducation grecque, mais que signifie-t-elle de nos jours? Est-elle toujours pertinente? Peut-elle encore structurer une formation dans le sens d'une formation à la liberté et à la connaissance de soi? Je proposerais volontiers trois significations à cette idée d'éducation comme éducation à la liberté.

La première signification renvoie à l'idée somme toute traditionnelle que l'éducation doit permettre l'exercice du jugement critique, condition d'une véritable liberté. Non pas une liberté frileuse, repliée sur elle-même, arrogante et capricieuse, mais une liberté ancrée dans les possibilités réflexives de l'être humain et dans le respect de l'autre. La formation du jugement critique, c'est aussi la possibilité d'une mise en question des significations, des institutions et des représentations les mieux établies, la capacité d'extraire l'essentiel du flot continu des informations disparates et de discerner les tendances parmi le foisonnement des événements. Pour compléter, j'ajouterais que c'est la possibilité d'être un citoyen responsable, «capable de gouverner et d'être gouverné» comme disait Aristote, capable de

prendre position et de faire entendre sa voix dans le concert tonitruant d'une collectivité politique et délibérative.

La deuxième signification d'une éducation libérale qui vise à former une personne libre, c'est une éducation comme connaissance de soi, non pas tant au sens psychologique, mais au sens d'une éducation qui permet de se situer en explorant les univers de connaissance, les représentations que les hommes se donnent d'eux-mêmes à travers l'histoire, les questions qu'ils se sont posés et les réponses qu'ils ont tenté d'apporter. Cette éducation comme connaissance de soi, c'est l'occasion d'entrer dans le dialogue de l'histoire auquel on ajoute sa voix, de prendre part au jeu des hommes dans le jeu du monde[55]. C'est encore la possibilité d'explorer ses possibilités motrices, expressives, cognitives et sociales, et de le faire non pas en vue d'un examen ou d'une évaluation, non pas en vue d'une utilité immédiate ou d'une pertinence sociale, mais de le faire dans la plus totale gratuité, simplement parce que ces choses nous intéressent et qu'elles permettent de se découvrir et de se transformer, c'est-à-dire de faire sa vision du monde, d'y choisir ses projets et de clarifier ses valeurs[56]. Ce temps qui nous est donné est précisément ce temps où il est possible de se faire une culture générale avant d'y greffer une formation spécialisée. Entendue de cette façon, la connaissance de soi est l'essence même de l'expérience de formation (Leroux, 1996, p. 54).

La troisième signification[57], très proche de la deuxième, renvoie à l'idée que l'éducation, comme éducation à la liberté et de la liberté, est ce temps précieux dont nous jouissons, qu'on nous reconnaît le droit de prendre, afin de choisir en toute liberté un projet de vie conforme à ses aspirations (Leroux, 1996). Non pas un projet que d'autres choisissent à notre place, non pas un projet en fonction d'indicateurs socio-économiques ou des tendances d'un marché, mais en fonction d'une connaissance de soi qui le commande. Ce temps est d'autant plus nécessaire que s'offre désormais à notre disposition beaucoup plus

---

[55] Le jeu des hommes dans le jeu du monde. C'est une formule que me suggère la lecture d'un ouvrage du philosophe Kostas Axelos (1972). *Pour une éthique problématique*. Paris: Minuit. En outre, on trouvera dans l'ouvrage d'Anita Hocquard (1996), *Éduquer, à quoi bon?* Paris: PUF, en particulier dans les pages 128-134, une présentation de la pensée éducative d'Axelos. Le jeu dont Axelos parle est l'ouverture des hommes au jeu du monde.

[56] On aura noté que cet idéal d'une formation comme formation de soi est très proche du concept de *Bildung* de Gadamer et d'édification de Rorty. Sur le concept de *Bildung*, relire la section consacrée aux grands axes de l'herméneutique gadamérienne. Pour le concept d'édification, je fais évidemment référence à l'ouvrage de Rorty, *L'homme spéculaire*, p. 393-432.

[57] Pour aller beaucoup plus loin, voir en particulier un article de Leroux déjà cité: «La formation, la spécialisation et la vie», *Conjonctures*, 24, 51-78.

que quelques professions libérales, mais une très grande diversité de possibilité au sein de la société actuelle. Formation du jugement critique, construction d'une culture générale, connaissance de soi qui culmine dans un projet de vie, on ne voit pas que ces finalités sont dépassées; je dirais même qu'elles acquièrent une pertinence nouvelle, qu'elles sont comme un devoir qui nous échoit plutôt qu'un luxe qu'on se permet.

J'arrive à mon deuxième point que je voudrais bref. L'unité compte parmi les traits qui viennent à l'esprit quand on parle de la culture humaniste. Esthétique et littéraire, c'est une culture qui comporte un nombre limité d'informations et qui peut, par conséquent, être emmagasinée par l'esprit de ce que l'on appelait autrefois un «honnête homme» (Morin, 1984). La science n'y jouant qu'un rôle secondaire, elle aborde des problèmes fondamentaux de l'existence tels que le bien, le mal, le sens de la vie, l'existence de Dieu, le sens de la souffrance, la vie morale. Domenach (1989, p, 21) insiste: l'héritage de l'humanisme de la Renaissance, c'est une culture générale, c'est-à-dire une «unité du savoir» et des règles de jugement communes, un ensemble défini de références où l'esprit accède à l'universel de la raison, une culture où l'homme se donne à lui-même une image unitaire du monde. Mais le développement formidable des sciences et leur spécialisation croissante, l'émergence d'une néo-culture née de la technique industrielle (Balle, 1990) et la prise de parole d'un nombre grandissant de sous-cultures et de minorités au sein de l'Occident, tout cela «se paye par la possibilité toujours moindre de se donner une image unitaire du monde» (Vattimo, 1991, p. 39). Dans ce contexte, nous proposons une *Verwindung* de l'humanisme envisagée non pas sous l'angle d'un retour à l'unité, d'une restauration de la culture unitaire et canonique d'autrefois, mais sous l'angle d'une distorsion de l'unité, pensée cette fois en termes de continuité. Dans son ouvrage *Éthique de l'interprétation*, Vattimo (1991, p. 39) suggère que cette continuité aurait pour tâche de vaincre principalement deux types de discontinuité et de dispersion au sein de la culture actuelle[58]. Pour l'heure, je les présente sans plus d'explications, informant le lecteur qu'elles seront amplement développées dans un chapitre ultérieur (chapitre 5). Selon Vattimo, dis-je, cette recherche de continuité vise, d'une part, à vaincre la discontinuité entre le passé et le présent, d'autre part, la discontinuité entre les différents savoirs, lesquels, dans leur spécialisation croissante, se refusent à toute synthèse.

---

[58] «Discontinuité», «dispersion», on n'est guère très loin de ce que Dumont appelle un élargissement de la distance entre la culture première et la culture seconde. Dans un passage de son «récit d'une émigration», Dumont s'exprime ainsi: «Le dédoublement de la culture, je l'analysai dans trois directions essentielles: l'art, la science, la participation sociale. Je m'interdisais de fondre trop tôt ces activités dans des systèmes conceptuels. (...) Me préoccupait avant tout le caractère dramatique qu'elles prennent dans la civilisation contemporaine: l'éloignement de plus en plus sensibles entre elles; surtout, dans chaque cas, l'élargissement de la distance entre la culture première et la culture seconde, entre la culture comme milieu et la culture comme horizon» (Dumont, 1997, p. 154).

Je ne crois pas commettre un grave impair en ajoutant que cette recherche de continuité vise également à surmonter la discontinuité entre les hommes et la discontinuité entre les savoirs et la vie. Ce sont là à mon sens des discontinuités qui posent à la pédagogie actuelle des défis d'une ampleur considérable, des défis qui exigent une pédagogie de la culture.

2.8 Herméneutique et éducation

À cette étape de notre chapitre, il n'est pas vain de rappeler les jalons du parcours afin de lui donner une impulsion nouvelle. Dans une première section, nous avons brièvement reconstitué l'histoire de l'herméneutique de manière à mettre en lumière les moments charnières au cours desquels le problème de l'interprétation a revêtu une acuité particulière. Les débats qu'elle suscite aujourd'hui, notamment depuis l'herméneutique philosophique de Heidegger et sa continuation gadamérienne, lui confèrent une grande actualité. En effet, depuis *Vérité et méthode* de Gadamer, l'herméneutique n'a pas cessé d'exercer une influence incomparable, non seulement sur l'orientation des débats philosophiques, mais aussi sur d'autres disciplines avec lesquelles elle a noué des liens durables et fertiles. L'herméneutique est ainsi passée d'une *technè de l'hermeneuein* à une philosophie herméneutique, passage en partie attribuable à la découverte heideggérienne d'un comprendre ontologique, que Gadamer universalise sous la conduite du langage, et à une prise de conscience aiguë de la relativité de toutes les conceptions du monde. Cette extension formidable de l'herméneutique justifie d'ailleurs son titre de philosophie première. Mais l'herméneutique n'est pas une; elle s'est ramifiée en plusieurs directions que nous avons regroupées sous les termes d'herméneutique conservatrice, modérée, critique et radicale, termes empruntés aux travaux de Gallagher (1992). Au moyen d'une discussion plus serrée des différentes herméneutiques, nous croyons avoir justifié les connivences qui nous unissent à l'herméneutique modérée, nommément à l'herméneutique représentée par Gadamer, et dont il semblait approprié d'en esquisser les grands axes. Enfin, dans la section précédente, nous avons reconduit l'hypothèse que l'herméneutique représente une avenue originale et féconde pour examiner les défis que pose à la pédagogie la culture actuelle. Après l'effritement de l'humanisme comme cadre de référence de la culture, ces défis sont essentiellement ceux d'une continuité entre les savoirs et la vie, entre les savoirs eux-mêmes, entre le passé et le présent, entre les hommes. Continuité dans la culture, transmission d'un message, maintien ou recherche d'un lien, instauration d'un pont, d'une passerelle: depuis toujours c'est une tâche de l'herméneutique comme c'est aussi la tâche de celui que les Anciens appelait le pédagogue, le conducteur d'enfants, assurant les liens entre les apprentissages, entre les ports d'un voyage.

Pour quiconque désire se convaincre de la dimension éducative de l'herméneutique, l'histoire de l'herméneutique elle-même est une source de première main. Par l'invention du langage et de l'écrit, Hermès donne à l'humanité ses outils herméneutiques par excellence qui sont aussi ceux de l'éducation. On sait à quel point l'écrire, le lire, la compréhension et la communication sont des activités quotidiennes de l'éducation et en particulier de la formation scolaire. À la manière de Gallagher (1992)[59], on pourrait aussi montrer la liaison profonde entre l'herméneutique et l'ancienne *paideia* grecque, ou encore, comme le fait Grondin (1993b)[60], mettre en lumière l'intention pédagogique qui parcourt toute l'herméneutique de Chladenius au XVIII[e] siècle. Les illustrations de cette sorte sont légion et il n'est pas nécessaire de fouiller l'histoire davantage pour s'aviser de la dimension éducative et pédagogique de l'herméneutique. Si, à travers l'histoire, il peut être aisé d'apercevoir la dimension éducative de l'herméneutique, il ne l'est pas moins de prendre conscience de la dimension herméneutique de l'éducation. De ce point de vue, je me range volontiers du côté de Gallagher (1992, p. 22) dont je reprends le propos *in extenso*.

> «If education involves understanding and interpretation; if formal educational practice is guided by the use of texts and commentary, reading and writing; if linguistic understanding and communication are essential to educational institutions; if educational experience is a temporal process involving fixed expressions of life and the transmission or critique of traditions; if, in effect, education is a human enterprise, then hermeneutics, which claims all of these as its subject matter, holds out the promise of providing a deeper understanding of the educational process».

D'une façon plus précise maintenant, je souhaiterais montrer que l'herméneutique acquiert une pertinence nouvelle quand on examine la situation de l'éducation et de la culture à notre époque. Expliquons-nous. Qu'il s'agisse des sciences de l'éducation ou des milieux scolaires, le cognitivisme a le vent dans les voiles. Cette popularité grandissante s'explique par la fécondité d'un programme de recherche scientifique qui fournit une base empirique aux problèmes traditionnels de la connaissance, et par la production d'une technologie très efficace (IA) capable d'engendrer, de contrôler et de manipuler une grande quantité d'informations, c'est-à-dire de faire des opérations complexes autrefois réservées à l'esprit humain (Tardif, 1996, p. 228). À l'instar du behaviorisme qu'il prétend remplacer, le cognitivisme propose une vision scientifique et technologique de l'éducation. L'enseignement et l'apprentissage sont des activités de traitement de l'information; elles reposent sur des processus cognitifs qui sont assimilables au fonctionnement computationnel

---

[59] Voir en particulier le chapitre 1, p. 1-29, et les pages 68-81 du chapitre 3 de son ouvrage *Hermeneutics and Education*.

[60] Notamment les pages 58-69 de son ouvrage *L'universalité de l'herméneutique*.

d'un ordinateur. Si, pour le behaviorisme, l'être humain est un pigeon compliqué, pour le cognitivisme, l'esprit humain est un ordinateur compliqué. Bien que nous reconnaissons la fécondité du cognitivisme et ses retombées positives sur la formation et la pratique enseignantes, de concert avec l'herméneutique nous nous inquiétons toutefois du réductionnisme où il risque de tomber. Depuis Heidegger et Gadamer, l'herméneutique comprend l'existence humaine dans son rapport au monde comme interprétation, c'est-à-dire comme expérience qui se réalise sur le mode d'un échange dialogique au sein d'une langue. Tout homme interprète le monde et lui donne une signification à partir d'une histoire et d'une culture où il s'inscrit comme être humain. Le comprendre n'est pas uniquement une activité de traitement de l'information, une activité strictement cognitive, mais plus fondamentalement et plus originairement, un mode d'être fondamental du *Dasein* porté par un projet au sein d'une langue et d'une culture. La langue n'est pas un simple outil de communication et un moyen d'expression, mais plus fondamentalement et plus originairement, elle est ce qui parle en nous et ce qui nous constitue, comme patrimoine de textes et de formes historiquement finies, comme ensemble de règles et comme dialogue interpersonnel (Vattimo, 1991, p. 143). La culture enfin ne se ramène pas à un ensemble d'informations bien structurées, mais elle nous constitue comme «mémoire» et comme «distance», comme «milieu» et comme «horizon», comme rapport au monde. Avec un brin de lyrisme, on ajoutera que la culture est le coeur de l'éducation, sa source et sa finalité ultime; mais le coeur de la culture, c'est le comprendre humain comme ce qui cherche à donner sens au monde et à l'existence.

Par rapport à la culture également, aux défis actuels qu'elle pose à la pédagogie, l'herméneutique révèle toute sa pertinence et sa fécondité. S'agissant de la discontinuité entre les hommes, de l'isolement où risque de les enfermer un différentialisme exacerbé, l'herméneutique rappelle l'urgence et la nécessité du dialogue comme l'un des moyens possibles pour faire reculer les limites étroites de notre horizon particulier, pour favoriser la rencontre entre ceux et celles qui pensent et vivent différemment. Sur la discontinuité entre les savoirs et la vie et entre les savoirs eux-mêmes, l'herméneutique, comme philosophie pratique à la manière gadamérienne, peut nous aider à reconstituer une continuité entre les savoirs spécialisés sur le monde, à les «reconduire à une image unitaire "praticable" du monde» (Vattimo, 1991, p. 40). Enfin, sur la discontinuité entre le passé et le présent, Gadamer rappelle que notre rapport à la tradition est inévitable, toujours impliqué dans toute compréhension, et que nous pouvons l'aborder et l'approfondir d'une manière créative, le lecteur participant, tout comme l'auteur, à l'élaboration du sens. Ainsi, si l'éducation suppose toujours tradition et transmission d'un héritage culturel, si elle suppose toujours, comme le pensait Hannah Arendt (1972), une attitude préservatrice et conservatrice envers le

passé, l'ontologie herméneutique gadamérienne l'inscrit dans les limites de notre propre expérience historique incluses dans le langage et elle permet de l'envisager d'une manière créative par la participation de l'interprète au sens à construire. En discutant expressément de la culture, nous sommes alors amenés au seuil de notre prochaine étape.

2.9 La culture: délimitation sémantique et discussion[61]

On parle beaucoup de culture de nos jours. Le terme est à la mode et ne cesse d'engendrer des expressions nouvelles et parfois déroutantes[62]. J'en glane quelques-unes au hasard: développement culturel, politiques culturelles, affaires culturelles, industries culturelles, marché culturel, différence culturelle, identité culturelle, ce sont là les expressions les plus courantes, jusqu'aux Chinois qui ont fait une Révolution culturelle (Hell, 1981, p. 4). Cette prolifération des mots ne cesse d'étendre un champ sémantique déjà fort complexe et on a raison en ce sens de souligner l'équivocité et la polysémie du terme. Mais on aurait tort de croire qu'elle est récente, comme le montre déjà Kroeber et Kluckhon (1952), dont l'étude rapporte pas moins de cent soixante définitions entre les années 1871 et 1950. L'éducation n'est pas en reste; la culture est un mot important de son vocabulaire. Les expressions de culture générale et de culture spécialisée sont bien connues, auxquelles s'ajoutent la culture de l'école, la culture scolaire, la culture professionnelle ou encore la culture organisationnelle de l'école. On a donc affaire à un terme chargé, dont la portée et le contenu peut varier selon que l'analyse est conduite par l'anthropologue, le sociologue, le philosophe ou l'enseignant, et qui peut revêtir une signification différente en fonction des domaines d'utilisation et des contextes d'expression. Cela étant dit, je ne vais pas m'empêtrer dans le procès des occurrences et la subtilité généalogique des avatars du terme. Une

---

[61] Les références sur la culture sont innombrables. Je donne celles qui m'ont servi à délimiter le champ sémantique du terme. On y trouve à boire et à manger en quantité suffisante. En ordre alphabétique: Camilleri, C. (1988). «La culture, d'hier à demain». *Anthropologie et Sociétés*, 12(1), 13-27; Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme*. Montréal: HMH; Dumont, F. (1995). *Raisons communes*. Montréal: Boréal; Dumont, F. (1981). «La culture savante: reconnaissance de terrain». Dans F. Dumont (dir.), *Questions de culture 1. Cette culture que l'on appelle savante* (17-34). Montréal: Leméac; Falardeau, J.-C. (1981). «Savoirs savants et savoirs populaires». Dans F. Dumont (dir.), *Questions de culture 1. Cette culture que l'on appelle savante* (35-46). Montréal: Leméac; Forquin, J.-C. (1989). *École et culture*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael; Onimus, J. (1973). *Mutation de la culture*. Paris: Desclée De Brouwer; Simard, D. (1997). «Réflexions liminaires sur le rapport entre la crise de la culture et la notion de pédagogue cultivé». *Cahiers de la recherche en éducation*, 4(1), p. 3-25; Simard, J.-J. (1988). «La révolution pluraliste: une mutation du rapport de l'homme au monde». Dans F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et École. Jalons pour une approche critique de la formation intellectuelle des éducateurs* (p. 23-55). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture; Trousson, A. (1992). *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question*. Paris: Hachette.

[62] Ainsi que le montre V. Hell (1981) dans son ouvrage *L'idée de culture*. Je me réfère en particulier au premier chapitre, «Actualité de l'idée de culture. Sa genèse et son devenir», p. 3-16.

collection de définitions me semble aussi difficile à dresser que superfétatoire. Ma stratégie sera tout autre, plus simple, et au rebours de la tendance actuelle qui insiste sur la multivocité du terme de culture.

Parmi le foisonnement des définitions disponibles, les acceptions habituelles me paraissent satisfaisantes pour délimiter l'étendue sémantique du terme. À un bout du spectre, on retrouve bien sûr l'acception «traditionnelle, individuelle et normative» selon Forquin (1989, p. 9), «promotionnelle» dirait Camilleri (1988). Depuis longtemps la culture désigne les oeuvres de l'esprit: la littérature, la musique, les arts, la science, la philosophie. L'homme cultivé en fait son miel, la substance de sa vie, de ses sentiments et de ses pensées (Dumont, 1995, p. 99). Elle nous vient des humanistes de la Renaissance qui avaient compris que par l'art, la lecture et la fréquentation des Anciens, on pouvait raffiner l'esprit de l'homme au même titre que par les appoints d'engrais et les méthodes agricoles on améliorait le rendement de la terre (Simard, 1988, p. 25). Elle culmine dans la raison des Lumières qui, s'autorisant à juger de la foi, de l'autorité et de la tradition, la propose comme modèle universel à l'humanité. Comme nous l'avons vu, cette acception remonte elle-même à l'Antiquité. En effet, nous devons à un peuple agricole, les Romains, le terme de culture (Falardeau, 1981, p. 35). La *cultura animi* de Cicéron est transmise au Moyen Âge où elle devient le privilège des clercs qui la dispensent sous la forme du *trivium* et du *quadrivium*. À la Renaissance, grâce à l'imprimerie, cette culture intellectuelle devient chose écrite, ce qui en permet une diffusion plus large, notamment parmi les élites. Entre leurs mains, la culture est un humanisme proposant un idéal d'humanité qui puise ses normes dans l'Antiquité gréco-latine. Cet humanisme, les Jésuites en feront leur affaire. Pas d'humanisme sans les humanités! À l'époque, être cultivé, cela supposait la fréquentation assidue des classiques de l'Antiquité gréco-latine, et les meilleurs parmi eux selon les exhortations d'Érasme. Pour plusieurs, cette acception est toujours valable de nos jours; contestable pour d'autres. Assurément, sous l'effet de facteurs multiples, le contenu s'est grandement transformé, la culture littéraire laissant place à un univers polyvalent de connaissances, mais il s'agit toujours de la culture «considérée comme l'ensemble des dispositions et des qualités caractéristiques de l'esprit "cultivé", c'est-à-dire la possession d'un large éventail de connaissances et de compétences cognitives générales, une capacité d'évaluation intelligente et de jugement personnel en matière intellectuelle et artistique, un sens de la "profondeur temporelle" des réalisations humaines et le pouvoir d'échapper à la pure actualité» (Forquin, 1989, p. 9).

À l'autre bout du spectre, on retrouve évidemment «l'acception purement descriptive et objective développée par les sciences sociales» (Forquin, 1989, p. 9). La culture doit s'entendre ici d'une façon collective; elle désigne les modes de vie, les valeurs, les modèles de comportements, les attitudes et les croyances, bref l'ensemble des traits les plus caractéristiques d'un groupe ou d'une communauté donnée, «y compris les aspects que l'on peut considérer comme les plus quotidiens, les plus triviaux ou les plus inavouables», comme le précise Forquin (1989, p. 9). Plus récente, cette acception est redevable à la conception allemande de *Kultur* qui est passée dans le vocabulaire anglais, ensuite américain des anthropologues culturels (Falardeau, 1981, p. 38). La culture: c'est le *Volksgeist*, quelque chose comme l'âme, le génie ou l'esprit d'un peuple, unique et pareil à nul autre, qui façonne tous les membres qui lui appartiennent et qui s'exprime dans toutes les réalisations de la communauté. Née du romantisme allemand, elle prend le contre-pied des Lumières. Contre le rationalisme, elle insiste sur le caractère viscéral des fondements de la personnalité collective; à l'universalisme abstrait, elle oppose des ensembles humains toujours particuliers, situés dans un espace-temps déterminé, et possédant des valeurs et des coutumes originales (Simard, 1988, p. 28).

À la manière de Forquin (1989), on reconnaîtra dans le spectre sémantique du terme de culture une tension entre une facette individuelle et une facette collective, entre un pôle normatif et un pôle descritif. Avant d'aller plus loin, il est à remarquer que les acceptions suivant lesquelles nous parlons couramment de culture ne nous éloignent guère de la définition qu'en donne Dumont (1968) dans *Le lieu de l'homme*. En effet, l'opposition entre la culture des anthropologues et la culture des humanistes est une représentation possible de la dualité entre la culture première et la culture seconde. Dumont a bien montré que le phénomène culturel se dédouble en deux sphères complémentaires: une culture première, assimilée sans effort, comme par osmose, au gré de l'interaction symbolique quotidienne, et une autre culture, seconde celle-là, bâtie à partir des matériaux de la première dont elle dégage et ordonne un sens premier dissiminé dans la pratique quotidienne d'une communauté historique donnée. «Cette distance et les deux pôles qui l'indiquent, c'est bien ce qu'il faudrait entendre par le concept de culture. Celle-ci consisterait en deux fédérations opposées des symboles, des signes, des objets privilégiés où le monde prend sa forme et sa signification pour une communauté de conscience» (Dumont, 1968, p. 41). Cette définition rejoint, d'une part, les modèles, les croyances, les coutumes qu'étudient les sciences sociales; elle convient, d'autre part, à ce que nous appelons la culture humaniste.

Ces acceptions courantes conviennent également pour les uns qui voudraient voir dans la culture un arrachement, comme pour les autres qui entendent la culture en termes d'enracinement (Trousson, 1992, p. 89). La première voit dans la culture un effort d'arrachement aux particularismes de toutes sortes pour accéder à l'universel de la raison. On reconnaît ici la grande tradition humaniste qui remonte au XVI^e^ siècle et qui, d'Érasme à l'idéalisme allemand, définit l'homme par sa capacité à s'arracher à tout code pour accéder à l'universel. Parce que tout homme a la possibilité d'échapper aux déterminations historiques, sociales et culturelles, il peut se choisir et devenir tout ce qu'il veut. La culture comme arrachement, c'est l'effort du sujet pour échapper aux déterminations de son milieu, c'est le chemin difficile qui le mène à l'universel par la médiation des grandes oeuvres de l'humanité. De l'autre côté, la culture comme enracinement, c'est plutôt le *Volksgeist* romantique de Herder, l'exaltation des valeurs du terroir, des manières de faire, de sentir et de voir qui nous singularisent et nous distinguent, l'enracinement et l'appartenance à une tradition de pensée et de langage. En ce sens, les grandes oeuvres, ainsi que les gestes les plus quotidiens, peuvent être appréhendés comme émanant du génie de chaque peuple.

Sur le plan scolaire, autant celle-là postule la rupture avec le milieu, la nécessaire clôture de l'école, autant celle-ci dénonce la coupure entre l'école et la vie, entre le quotidien et les savoirs et insiste sur le caractère communautaire de l'école. Pour cette dernière, il ne s'agit pas de former les hommes en les arrachant de leur milieu pour les faire accéder à l'universalité de la raison, mais au contraire de les accueillir et de les éduquer en respectant les différences individuelles. Cette approche s'oppose au cloisonnement disciplinaire, à l'universalisme abstrait d'une raison qui écarte le coeur et le sentiment, et propose de partir plutôt de situations globales, plus concrètes et plus proches de la réalité des élèves. Sous d'autres termes, c'est toujours le débat opposant la conception humaniste de la culture à celle des romantiques et des anthropologues plus tard. Ce débat, qui s'est déployé dans l'histoire sous la forme d'une «antinomie conceptuelle» (Simard, 1988), mérite à l'instant une remarque importante.

Peu importe les termes, on aurait tort d'opposer la culture au sens des humanistes à la culture des anthropologues, la culture première à la culture seconde en reprenant Dumont, ou encore la culture comme arrachement à la culture comme enracinement dans les termes de Trousson (1992). La distinction entre la culture première et la culture seconde ne consiste pas en deux cultures que départage une ligne de clivage bien nette. De l'une à l'autre, il s'agit toujours de culture, c'est-à-dire d'une activité sociale symbolique créatrice de sens, de valeurs, de normes, de conscience et de sensibilité (Simard, 1988, p. 31). Une opposition

tranchée fait perdre de vue les liens intimes qui existent entre la création des oeuvres et le sol d'où elles naissent. Le théâtre de Tremblay exhale la vie simple des gens du plateau Mont Royal, et l'on sent bien dans les chansons de Vigneault le vent et les arbres de sa Natashquan natale. Dumont (1981, p. 27) l'exprime clairement:

> «La culture première n'est pas un "morceau" de la culture; elle est tout entière culture en tant que celle-ci est vécue comme milieu des mes actions et de mes velléités. (...) C'est du sein de l'existence que la culture se dédouble. Les éléments de l'une et l'autre culture se déplacent; les uns, d'horizons qu'ils étaient hier, sont devenus milieux; d'autres ont surgi comme horizons. De sorte que le dédoublement nous conduit non pas à un dénombrement mais à une histoire de la culture».

D'ailleurs, comme le remarque Simard (1988, p. 29), cette «antinomie conceptuelle» entre la culture des humanistes, universaliste et rationaliste au siècle des Lumières, et la culture des romantiques, va tendre à se résorber dès la première moitié du XX^{e} siècle. Comme nous l'avons déjà vu, du fait des nécessités commerciales, les échanges culturels vont se généraliser, révélant à la culture occidentale les trésors de la culture «ethnique», «collective», «populaire» au sens des romantiques. Ces trésors de culture féconderont et, dans une certaine mesure, déstabiliseront les «représentations où la culture bourgeoise étalait ses prétentions à l'universalité». D'autre part, sur le plan intellectuel, les nécessités de la domination coloniale vont stimuler la recherche anthropologique. À mesure que se diffuse ce nouveau savoir, à mesure qu'il révèle les richesses et la diversité des cultures, la grande Culture universelle, celle qui se donnait comme horizon indépassable de l'humanité entière, «perd graduellement sa majuscule et ressemble fort à une culture collective parmi d'autres: celle d'une superethnie — les Blancs, l'Occident — ou encore celle d'une classe — la Bourgeoisie capitaliste» (Simard, 1988, p. 30). Non seulement cette grande Culture aura-t-elle à se battre sur un front international, mais elle se verra aussi compromise de l'intérieur où des groupes, jusqu'alors tenus au silence — les femmes, les minorités ethniques, les homosexuels—, prennent subitement la parole et revendiquent le droit de disposer d'eux-mêmes, de se définir selon des critères qui ne sont pas ceux de la culture bourgeoise.

Je résume le propos en revenant aux acceptions suivant lesquelles nous entendons le terme de culture. Si la distinction entre la culture au sens humaniste et la culture au sens descriptif et collectif des anthropologues est éclairante, on aura compris maintenant qu'il ne s'agit pas de les opposer et que la culture seconde, sous la forme de la culture humaniste, a perdu ses prétentions à l'universalité. Ce que longtemps nous avons vu comme une antinomie, Dumont l'analyse plutôt comme une dialectique entre deux cultures, entre deux modes complémentaires de participation à la culture. Simard (1988, p. 31) propose la même

analyse: «(...) ce que l'esprit des Lumières voyait comme un corpus universel d'oeuvres de civilisation (et qu'il désignait par l'expression «la Culture») ne s'oppose plus à la «socio-culture» des romantiques: il s'agit de deux horizons complémentaires de la participation culturelle contemporaine». On est toujours de quelque part, d'une culture première qui forme notre chair et notre sang, l'humus de nos pensées; mais faute d'une autre culture, on risquerait de s'y enfermer. Ce qui existe de tout temps, ce ne sont que des cultures particulières, toujours concrètes et historiquement situées, se déployant sous la forme de deux ensembles complémentaires, partagées entre une culture première et une culture seconde. À l'époque de l'échange généralisé, de la mondialisation des marchés et de la technique planétaire, ces cultures ne peuvent être fermées sur elles-mêmes, encloses dans les limites de leur histoire particulière. Selon leurs caractéristiques respectives et leur apport à l'universelle condition humaine, plus que jamais elles me semblent devoir être solidaires, ouvrant ainsi un espace toujours fragile mais combien nécessaire de dialogue des cultures.

On me reprochera sans doute de me tenir loin de l'éducation. Cette impression se dissipera peut-être si l'on rappelle au lecteur que l'éducation est le lieu même de cette dialectique entre la culture première et la culture seconde. En effet, comme culture seconde, l'éducation scolaire initie à des savoirs et à des habiletés qui le plus souvent ne sont pas en continuité avec la vie quotidienne (Dumont, 1995, p. 101). Cependant, mon discours manquerait la cible si on ne voyait pas que cette initiation aux savoirs, à l'art, à l'histoire et à la science, s'appuie sur des appartenances à un milieu, sur les préalables de la culture première dirait Dumont, fournissant à la structure d'anticipation de la compréhension (Heidegger), son cadre et ses références. J'en tire une grande leçon sur le plan pédagogique. Il ne s'agit pas de choisir entre une pédagogie de la discontinuité et une pédagogie de la continuité, entre une pédagogie de l'arrachement et une pédagogie de l'enracinement; loin d'être exclusives, elles sont les faces complémentaires et nécessaires d'une même activité pédagogique, qui vise à ouvrir un horizon en tenant compte de la culture de référence de l'élève, de son langage, de ses images, de ses savoirs[63]. J'ajouterai que le rôle de l'enseignant, du pédagogue cultivé si j'ose dire, est de rendre possible ce déplacement d'une culture de référence à une culture seconde. Dialectique entre deux cultures, déplacement d'une culture de référence à une culture seconde, aventure de l'apprentissage, transformation

---

[63] Je suis proche ici d'une proposition de Meirieu qu'il développe dans son ouvrage *La pédagogie entre le dire et le faire*, p. 162-167. Pour Meirieu, une prise en compte de la culture de référence de l'élève se traduit par une attention portée aux codes, aux références, aux valeurs et aux histoires dans lesquelles il s'inscrit comme sujet. Elle vise à permettre l'accès à ce qu'il appelle «un effort permanent d'universalisation de la culture». Meirieu suggère trois outils en particulier: «la décentration», «la confrontation avec les textes fondateurs», «la création artistique».

de soi et de la culture: ce sont là des éléments essentiels d'une théorie herméneutique de la culture.

2.10 Petite théorie herméneutique de la culture

Le concept de jeu occupe une position centrale dans l'oeuvre de Gadamer[64]. Contre l'intentionnalisme de Hirsch, il l'utilise pour décrire l'expérience esthétique de l'oeuvre d'art, sur laquelle se calque son concept de vérité. Le concept de jeu est donc essentiel pour comprendre la conception gadamérienne de l'art et de la vérité comme expérience dialogique. Il est aussi important pour nous qui essayons de comprendre la culture, plus précisément la dynamique de la culture. Nous proposons que la culture est ce qui permet de comprendre le monde. Mais si le comprendre peut se décrire en termes de jeu, alors le concept de jeu est essentiel pour comprendre notre conception de la culture.

Quel est le mode d'être du jeu? Les analyses de Gadamer mettent en évidence deux aspects du jeu. Gadamer retrace des similarités entre le fait de lire un livre, de jouer un jeu ou de faire l'expérience esthétique d'un beau tableau. Dans les trois cas, comme le précise Warnke (1991, p. 70), «nous sommes transportés au-delà de notre existence habituelle». Mais jouer à un jeu, c'est non seulement faire cette expérience qui nous subjugue, c'est aussi et d'abord se plier à ses règles et à ses exigences, au pouvoir normatif en quelque sorte du jeu lui-même[65]. Le jeu a une essence propre, ses règles, ses buts et ses exigences; une essence qui est indépendante de la conscience de ceux qui jouent (Gadamer, 1996a, p. 120). Celui qui joue est soumis à son emprise, absorbé par le jeu qui le déleste de ses préoccupations quotidiennes. C'est encore le jeu qui dicte aux joueurs leurs actions et leurs stratégies; c'est le jeu qui dicte le jeu. Le jeu ne prend donc pas sa source dans la subjectivité du joueur; ce dernier n'est pas le maître du jeu, mais le sujet du jeu. C'est le primat du jeu par rapport à la conscience du joueur qui se trouve ici fondamentalement reconnu (Gadamer, 1996a, p. 122). Gadamer (1996a, p. 124) écrit:

---

[64] Sur le concept de jeu, voir Gadamer (1996a), p. 119-128. Pour compléter, je recommande aussi l'ouvrage de Warnke (1991), *Herméneutique, tradition et raison*, particulièrement les pages 70-80, et l'ouvrage R. J. Howard (1982), *Three Faces of Hermeneutics*, p. 143-153.

[65] «Jouer à un jeu, c'est non seulement pénétrer dans une réalité différente mais, plus encore, c'est se plier à ses normes, à ses exigences. Le jeu comporte un ensemble de règles et de principes auxquels les participants doivent adhérer et qui déterminent en partie leurs objectifs et leurs aspirations. Le jeu exerce donc un pouvoir sur les joueurs et leur dicte même une gamme d'attitudes et de réactions appropriées» (Warnke, 1991, p. 72). Le jeu possède un pouvoir normatif.

> «Jouer, c'est toujours être-joué. L'attrait du jeu, la fascination qu'il exerce consistent justement dans le fait que le jeu s'empare de celui qui joue. Même lorsqu'il s'agit de jeux dans lesquels on s'efforce de remplir une tâche que l'on s'est fixée à soi-même, c'est le risque qui fait l'attrait du jeu: est-ce que «ça va»? Est-ce que «ça réussit»? Est-ce que «ça va encore réussir»? Qui tente ainsi est, en vérité, l'objet de la tentative. Le véritable sujet n'est pas le joueur, mais le jeu lui-même. (...) C'est le jeu qui tient le joueur sous le charme, qui le prend dans ses filets, qui le retient au jeu».

Nous en tirons un premier bénéfice pour notre compréhension de la culture comme jeu. Dans son rapport à la culture, le sujet n'est pas «l'artisan autonome» de sa recherche de compréhension. Avant même qu'il n'ait acquis le sentiment ferme de sa conscience subjective individuelle, le sujet est d'abord ancré dans le passé, «dans une tradition porteuse de sens» (Grondin, 1990b, p. 1132) qui lui fournit ses possibilités de compréhension par le biais du langage. La culture possède une autonomie, des règles, des normes et des principes qui déterminent en partie les trajets de mes parcours, mes aspirations, mes objectifs et mes projets de compréhension. Avant même qu'il ne joue sa mise et qu'il n'interroge le monde, une culture et une langue le précèdent, préexistent à sa parole sans qu'il ne lui soit possible de remonter ni à son origine, ni à son fondement. On ne choisit ni sa langue, ni sa culture, ni son histoire. Quand on s'éveille à soi-même, chacun se découvre un «être-joué», joué par des réseaux de significations que d'autres nous lèguent, joué par une mémoire qui a tissé les fils de mon appartenance, par une culture qui a tracé les voies où je placerai mes pas. Pour reprendre une formule connue: la culture, c'est d'abord les autres en nous. La culture possède en quelque sorte un pouvoir normatif. Il n'y a donc pas de compréhension sans une culture qui nous précède, sans «le support d'une tradition qui lui fournit ses anticipations, ses pré-conceptions et ses instruments» (Resweber, 1988, p. 43). Comprendre, c'est d'abord être-compris; jamais comprendre d'un point de vue neutre. Certains pourraient y voir qu'une simple limite. Ce serait mal comprendre la compréhension humaine. Plus positivement, et d'un point de vue herméneutique, c'est plutôt ce qui précisément rend possible la compréhension. Je glisse à l'instant vers un deuxième aspect du jeu.

Les jeux sont pour Gadamer des autoreprésentations (1996a, p. 126). Un jeu ne se ramène pas qu'à un ensemble de règlements; il est une activité qui se déroule dans le jeu. Plus fondamentalement et plus précisément, le jeu n'existe que parce qu'il est représenté et il n'est représenté que par l'action des joueurs qui le représentent en le jouant. Quand nous jouons à un jeu, nous le représentons en ce sens que nos actions et nos réactions en manifestent les principes et c'est dans le mouvement des actions et des réactions que les jeux trouvent leur représentation. Bien que, d'une part, le jeu exerce sur les joueurs un pouvoir et qu'il

détermine leurs actions par les règles qu'il impose, d'autre part, le jeu n'existe concrètement que par la participation des joueurs. «Le jeu détermine les actions des joueurs, mais, en même temps, il n'est rien d'autre que ces actions elles-mêmes» (Warnke, 1991, p. 74). Que le jeu soit autoreprésentation, Gadamer en dégage deux points essentiels. En un sens, les joueurs sont aussi les créateurs du jeu. Bien sûr, par leurs actions et leurs réactions ils ne créent pas les règles du jeu, ils n'en créent pas la structure dirait Warnke (1991, p. 74), mais celle-ci n'a pas d'existence concrète en dehors de ces réalisations particulières par l'action des joueurs. D'une certaine manière, donc, les joueurs créent une réalisation particulière du jeu qui par ailleurs ne saurait être si le jeu n'existait pas. En second lieu, si le jeu n'existe que si on le joue, «son existence concrète est susceptible de changement». En un sens, si le jeu est toujours identique à lui-même, il est aussi toujours différent chaque fois qu'il est représenté. «Il est rare en effet qu'un jeu se déroule deux fois de la même façon. Il est fait d'actions différentes, de stratégies différentes, de circonstances et de réactions différentes et donne lieu enfin à des résultats différents. Un jeu reste donc, en un sens, identique, mais il peut aussi être tout à fait différent chaque fois qu'il se déroule» (Warnke, 1991, p. 74).

J'en tire un autre éclairage pour notre propos sur la culture. S'il est vrai qu'il n'existe pas de compréhension sans une culture qui la précède et la supporte, en revanche, il est aussi vrai de dire que l'héritage de la tradition ne saurait constituer le seul facteur déterminant de la compréhension. La tradition non plus n'est pas «l'artisan autonome» de la recherche de compréhension. En effet, il n'existe pas de culture, pas de tradition interprétative sans la compréhension qui en est le principe[66]. La culture, la langue, la tradition interprétative exigent la participation d'un sujet interprétant. Nous ne sommes pas que les confidents de l'histoire, mais aussi son interlocuteur. Par sa situation historique, par l'éclairage qu'il cherche pour sa vie, par sa recherche inlassable de compréhension, par son ouverture, son avoir-à-être et ses questions, le sujet interprétant contribue non pas à la simple répétition du passé, mais à sa réappropriation et à son renouvellement, à la création continue de la culture. Et j'ajouterais que c'est peut-être encore plus vrai dans une perspective post-métaphysique et post-historiciste, où l'être humain renoue avec le sens du tragique. Or, la seule manière d'y faire face selon Nietzsche, c'est d'être créateur et inventif, interprète du monde. En ce sens, la culture nous protège de la mort.

---

[66] En m'inspirant ici d'une formule de Resweber: «D'un côté, il n'y a point de compréhension sans le support d'une tradition qui lui fournit ses anticipations, ses pré-conceptions et ses instruments. (...) D'un autre côté, il n'y a pas de compréhension sans le rapport à une tradition dont la compréhension est le principe» (1988, p. 43).

Dans le jeu de la culture, l'homme est le partenaire d'un dialogue où l'un et l'autre se transforment. Cette rencontre de la culture et de l'être humain confère à notre existence un sens qui lui est propre, selon notre manière de l'habiter, de le cultiver. Si nous recevons du monde les conditions de notre interprétation, en revanche nous existons aussi pour signifier le monde. Dans une perspective herméneutique, et contrairement à Hegel, cette oeuvre d'interprétation est inachevable, inlassablement reprise en raison même, comme nous l'enseigne Heidegger, de la différence de l'être et de l'étant. L'homme n'a jamais sur lui-même un regard tout-à-fait objectif. On ne peut s'objectiver totalement soi-même comme aucune culture ne peut le faire; il reste toujours une sorte de point aveugle. En ce sens, ce qui nous éclaire est aussi ce qui nous aveugle. Que nous ayons découvert la culture comme objet, que nous puissions l'étudier comme objet ne signifie pas que nous puissions nous y soustraire totalement. C'est dans ce rapport à la culture, dans ce sursaut où la conscience se met à distance d'elle-même et à distance de la culture première que la culture se constitue comme «horizon» et comme «distance». Cherchant à comprendre la dynamique de la culture, Dumont (1968) retrouve les pérégrinations de la conscience. Dans son effort pour remonter à sa source, la conscience se découvre réflexive, donnant lieu à un dédoublement de la conscience. Il en est ainsi de la culture. Elle est aussi réflexive, donnant lieu à un dédoublement de la culture, du monde et du langage. Ce dédoublement de la conscience, on pourra mieux le comprendre par des illustrations que je tire de Heidegger, de Gadamer et de Dumont.

Heidegger a bien mis en lumière que le *Dasein*, en tant que comprendre, projette son être vers des possibilités. Le comprendre se caractérise par une structure d'anticipation. Avant même de porter un objet de culture à la réflexion, je projette sur lui des projets de compréhension dont je n'ai pas entièrement la maîtrise, je le comprends toujours déjà d'une certaine manière.

> «Avant même de commencer à interpréter consciemment un texte où à saisir le sens d'un objet, je l'ai placé dans un certain contexte (*Vorhabe*), je l'ai déjà abordé dans une certaine perspective (*Vorsicht*) et je l'ai conçu d'une certaine manière (*Vorgriff*). Il n'existe pas de point d'observation neutre d'où je puisse envisager le "véritable" sens d'un texte ou d'un objet. Même aborder scientifiquement un objet, c'est le placer dans un certain contexte et adopter envers lui une certaine attitude» (Warnke, 1991, p. 103).

Ce projet du comprendre, je peux l'amener à la réflexion, me l'approprier compréhensivement. C'est la tâche de l'*Auslegung*, de l'explicitation, de porter réflexivement le comprendre à la conscience en vue de le tirer au clair. Par l'explicitation, je mets à jour la

structure préalable du comprendre[67]. C'est ainsi que j'entends le propos de Heidegger: «En tant que comprendre, le *Dasein* projette son être vers des possibilités. Cet être compréhensif pour des possibilités est lui-même, par le rejaillissement de celles-ci en tant qu'ouvertes vers le *Dasein*, un pouvoir-être. Le projeter du comprendre a la possibilité propre de se configurer. Cette configuration du comprendre, nous la nommons explicitation. En elle, le comprendre s'approprie compréhensivement ce qu'il comprend» (1985, p. 121). Mais comme l'explicitation suppose toujours à son tour une compréhension, le comprendre a la forme d'un cercle, le cercle herméneutique de la compréhension et de l'explicitation[68]. Il y a donc chez Heidegger comme un dédoublement de l'herméneutique: une herméneutique première, qui n'est rien d'autre que la compréhension préalable, tacite du *Dasein* affairé, et une herméneutique seconde, réfléchie celle-là, qui est l'explicitation de cette herméneutique première du *Dasein* (Grondin, 1990b, p. 1132).

Cette structure préalable de la compréhension constitue le point de départ de la réflexion gadamérienne sur les fondements des sciences de l'esprit. Ce qui importe ici pour nous, c'est le fait que Gadamer enracine dans l'histoire cette structure d'anticipation de la compréhension. Notre interprétation d'un objet de culture ne se limite pas à nos seules préoccupations; elle renvoie également à des préoccupations, à des interprétations qui ont pris forme dans une histoire qui nous précède. En conséquence, ma compréhension ou mon interprétation d'un objet de culture est en partie liée à la manière dont cet objet a été interprété au sein d'une tradition interprétative donnée. C'est en ce sens que l'on peut soutenir, avec Gadamer, que la compréhension n'est pas seulement un acte subjectif; il serait plus juste de dire qu'elle est un procès où constamment se médiatisent une tradition interprétative et la situation présente de l'interprète. En d'autres termes, ma compréhension prend place au sein d'une histoire effective, que désigne le terme de *Wirkungsgeschichte* chez Gadamer[69]. La

---

[67] Sur le comprendre et l'expliciter, je m'en remets au texte de Heidegger dans *Être et temps* (1985), p. 121-125. Pour en faciliter la compréhension, Grondin (1993b, p. 132-142) s'avère très utile.

[68] Traditionnellement, l'herméneutique était un moyen pour parvenir à la juste compréhension. Avec Heidegger, les choses changent. Ce qui est premier, c'est d'abord la compréhension. Nous comprenons toujours déjà les choses d'une certaine manière. Ce comprendre préalable requiert une interprétation, une explicitation. Toutefois, il importe de préciser que cette explicitation n'entraîne pas l'annulation de ce comprendre préalable. Le *Dasein* ne peut jamais éliminer cette structure ontologico-existentiale de la compréhension latente. Comprendre et expliciter sont inextricablement liés. Cette solidarité entre le comprendre et l'expliciter a la structure du cercle; elle est un cercle herméneutique.

[69] Sur la *Wirkungsgeschichte* et la *Wirkungsgeschichtliches Bewusstsein*, voir Gadamer (1996a), p. 322-329 et 363-369; Ricoeur (1986b), p. 96-100 et 335-351; Grondin (1993a), p. 213-233; Warnke (1991), p. 104-110; Rorty (1990), p. 393-401.

Wirkungsgeschichte, c'est «le travail de l'histoire»[70] qui exerce sur ma compréhension une influence souterraine et continue, une influence telle que même en la rejetant, elle ne cesse de me conditionner. Mais ce «travail de l'histoire», et c'est là l'important, nous pouvons aussi le porter réflexivement à la conscience, développer ce que Gadamer appelle une *Wirkungsgeschichtliches Bewusstsein*, une «conscience du travail de l'histoire»[71], une conscience historique. Cette conscience de l'action de l'histoire sur nous, «c'est la conscience d'être exposé à l'histoire et à son action, d'une manière telle qu'on ne peut objectiver cette action sur nous, parce qu'elle fait partie du phénomène historique lui-même» (Ricoeur, 1986b, p. 98). Insistons sur cette citation de Ricoeur: si nous pouvons devenir conscient de cette action de l'histoire sur notre compréhension, nous ne pouvons toutefois nous en extraire complètement, nous la mettre à distance à la manière d'une chose parfaitement objectivable. Le «travail de l'histoire» poursuit toujours son oeuvre souterraine[72], même si nous décidons de l'analyser, d'en élaborer une conscience.

Dans plusieurs de ses travaux, Dumont (1968, 1981, 1987, 1995, 1997) fait intervenir la distinction entre culture première et culture seconde. Toute culture se déploie en deux sphères complémentaires de signes et de symboles, toute culture donne lieu à un dédoublement: une culture première, assimilée par osmose, où le sens du monde est donné, où «les symboles tissent autour de nous des réseaux familiers»; une culture seconde, élaborée à partir des matériaux de la première, où nous reconstruisons le sens de notre rapport au monde. La culture seconde comme lieu de la parole réfléchie, de la «stylisation» de l'objet, de l'élaboration des connaissances, des visions du monde liées aux différents modes de participation à la société, ce sont là les figures diverses de la distance de l'homme par rapport à lui-même.

> «Quand je prends la parole, je ne me limite donc pas à faire résonner un langage antérieur qui prêterait à mon discours les éléments de son articulation. Je reprends aussi à mon compte une certaine distance entre un sens premier du monde disséminé dans la praxis propre à mon contexte collectif et un univers second où ma communauté historique tâche de se donner, comme horizon, une signification cohérente d'elle-même. Cette distance et les deux pôles qui l'indiquent, c'est bien ce qu'il faudrait entendre par le concept de culture» (Dumont, 1968, p. 41).

---

[70] Traduction de J. Grondin (1993a), p. 213.

[71] Toujours suivant la traduction de Grondin (1993a), p. 214. Ricoeur propose plutôt «la conscience-de-l'histoire-des-effets». À cet effet, voir son ouvrage (1986b), p. 98.

[72] Comme le précise Grondin (1993a, p. 220), cette «conscience du travail de l'histoire» ne parvient jamais à un savoir absolu sur l'histoire pas plus qu'elle ne réalise l'idéal moderne d'une conscience de soi entièrement transparente.

Dédoublement de l'herméneutique donnant lieu à la configuration du comprendre, analyse du «travail de l'histoire» permettant l'élaboration d'une conscience historique, dédoublement de la culture où nous reconstruisons le sens du monde à travers la culture seconde: on ne saurait mieux dire le dédoublement de la conscience où l'existence se met à distance d'elle-même pour entrevoir le sens de son mouvement. C'est dans cette distance que la conscience se développe, qu'elle dépasse le sens accoutumé de l'ordinaire des jours (Dumont, 1997, p. 154). La conscience est réflexive tout comme la culture. Toute culture donne lieu à ce dédoublement, à cette distance où chacun reconstruit le sens de son rapport au monde. On aurait tort d'y voir une antinomie; la culture est plutôt médiatrice: explicitation de l'existence chez Heidegger par le comprendre préalable interposé, élaboration d'une conscience historique par la médiation du «travail de l'histoire» chez Gadamer, construction d'une culture seconde par le biais de la culture première avec Dumont, médiation entre moi et les autres, médiation entre moi et le monde, médiation entre moi et ma conscience. On n'écarte donc jamais la culture; même que «la découverte de soi n'est possible que par le travail de la culture» (Dumont, 1997, p. 154). Que la conscience ou la connaissance de soi n'est jamais immédiate, nous le savons depuis Hegel (1993) qui nous enseigne que le détour par l'autre est le chemin obligé pour accéder à soi-même. Dit autrement, la médiation de la culture est la seule voie pour se connaître. Dumont avait sûrement bien assimilé la leçon de Hegel quand je lis sous sa plume: «Le dialogue, comme la réflexion sur soi, se fait toujours par des objets interposés» (1968, p. 52). Ricoeur également lorsqu'il en fait le coeur d'une herméneutique qui opère une triple médiation par les signes, les symboles et les textes. «Médiation par les signes: par là est affirmée la condition originairement langagière de toute expérience humaine» (Ricoeur, 1986b, p. 29); médiation par les symboles, donnant lieu à une herméneutique du soupçon, de la démystification de ce qui se cache derrière le symbole, et à une herméneutique de la «récollection du sens», de la restauration d'un sens profond; médiation par les textes, enfin, où nous pouvons nous comprendre en face du texte. Une triple médiation, donc, où se dissipe l'illusion d'un accès direct à soi, l'illusion d'une connaissance immédiate de soi, en imposant à la compréhension le détour par la culture où nous sommes à la fois venus à l'existence et à la parole (Ricoeur, 1986b, p. 30)[73]. «Une philosophie herméneutique est une philosophie qui assume toutes les exigences de ce long détour et qui renonce au rêve d'une médiation totale, au terme de laquelle la réflexion

[73] Comme le précise plus loin Ricoeur, la conséquence la plus importante de cette triple médiation, de ce détour par la culture, «est qu'il est mis définitivement fin à l'idéal cartésien, fichtéen, et, pour une part aussi, husserlien, d'une transparence du sujet à lui-même» (1986b, p. 31).

s'égalerait à l'intuition intellectuelle dans la transparence à soi d'un sujet absolu» (Ricoeur, 1986, p. 32).

Je termine non sans faire l'effort de condenser le propos. Nous sommes partis du concept de jeu où nous y avons vu les grandes lignes de la dynamique de la culture. D'une part, le jeu exerce sur les acteurs un pouvoir en imposant ses règles; d'autre part, il ne saurait exister sans la participation des joueurs. Si les actions des joueurs sont des réactions aux règles du jeu qui s'imposent, en retour, les joueurs sont aussi les créateurs du jeu. Si le jeu impose des actions et des attitudes en fonction de ses règles, en revanche, il ne saurait exister sans des réalisations concrètes à travers les actions et les attitudes des joueurs. C'est à travers ces réalisations concrètes que le jeu, tout comme l'oeuvre d'art, est toujours différent tout en demeurant identique à lui-même. Nous sommes toujours d'une culture, issu d'une langue et d'une histoire qui nous précèdent. Mais nous ne sommes pas dans le monde à la manière d'objets inertes; la culture exige de nous notre participation. Cette participation n'est jamais neutre au regard de l'objet culturel; nous l'abordons toujours d'une certaine manière, à partir d'une certaine perspective. Mais cette première manière nous pouvons également la porter à la réflexion, la mettre à distance de soi pour la reconstruire réflexivement, transformant l'objet et se transformant soi-même. C'est que la conscience ne s'atteint jamais directement elle-même, mais toujours par le détour des signes, des symboles et des oeuvres, par la médiation du jeu des hommes aux prises avec le jeu du monde.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Introduction et remarques générales[1]

Le présent chapitre amorce une réflexion sur les aspects méthodologiques liés aux recherches de nature théorique et spéculative en éducation[2]. De façon plus précise, il vise à montrer que ce type de recherche commande une approche méthodologique qui leur est propre, consistant pour l'essentiel en une articulation de trois pôles fondamentaux de recherche: 1) le pôle de l'interpréter; 2) le pôle de l'argumenter; 3) le pôle du raconter. D'entrée de jeu, il me semble important de préciser rapidement le problème dont découle cette réflexion et les objectifs qui lui sont liés.

Il faut dire d'abord que cette réflexion est le fruit d'un étonnement. En effet, une première analyse exploratoire m'a révélé que l'aspect de la méthode, en ce qui concerne les recherches de nature théorique et spéculative, était une dimension pour ainsi dire absente de la littérature spécialisée portant sur les méthodes de recherche en sciences humaines et sociales[3].

---

[1] Le texte de ce chapitre a déjà fait l'objet d'une communication dans le cadre du 63e Congrès de l'ACFAS qui se déroulait à l'Université du Québec à Chicoutimi (UQAC). Je m'en inspire ici largement.

[2] Cette question de la méthode dans les recherches de nature théorique et spéculative n'est pas nouvelle pour moi. Déjà, au cours de mes études de maîtrise, je me suis confronté à ce problème. Le présent chapitre est donc une reprise et surtout un approfondissement de ce que j'avais alors maladroitement tenté de construire.

[3] Angers, M. (1982). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*; Boudon, R. (1973). *Les méthodes en sociologie*; Brimo, A. (1972). *Les méthodes des sciences sociales*; Bruyne, P. de, Herman, J., Schoutheete, M. (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*; Dagenais, S. (1984). *Sciences humaines et méthodologie. Initiation pratique à la recherche*; Deslauriers, J.-P. (dir.) (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative*; Gagnon, N., Hamelin, J. (1979). *L'Homme historien. Introduction à la méthodologie*

À ma grande surprise, aucun ouvrage n'abordait explicitement cette question. En outre, Jackson (1980) mentionne que la question de la revue de littérature est généralement laissée de côté par les textes qui portent sur les méthodologies de recherche en sciences humaines et sociales. Les manuels de recherche esquivent donc en quelque sorte les problèmes méthodologiques propres aux travaux de recherche théoriques et spéculatifs, en particulier ce qui concerne la problématique et la revue de littérature. Si l'on y traite régulièrement des questions d'échantillonnage, de techniques d'entrevue, de l'analyse de contenu ou des protocoles d'observation, en revanche il semble y avoir bien peu de place pour une discussion serrée des problèmes liés à de tels travaux. En dépit de ce silence, les recherches de nature théorique et spéculative n'en procèdent pas moins d'approches méthodologiques qu'il importe de circonscrire. Cette réflexion est donc une modeste tentative pour en cerner les principaux aspects, les composantes et les règles de rigueur.

Comme je le mentionnais ci-haut, les recherches de nature théorique et spéculative sont le lieu d'une articulation entre trois pôles de l'activité scientifique: l'interpréter, l'argumenter, le raconter. Chacun de ces pôles me permettra de présenter quatre pistes de réflexion (quatre approches méthodologiques) de manière à préciser la nature d'une démarche de recherche théorique et spéculative. Je les présente ici en enfilade sans les discuter: 1) l'herméneutique (Gadamer, 1982, 1991, 1996a; Resweber, 1988; Ricoeur, 1986a; Warnke, 1991); 2) l'analyse conceptuelle (Scriven, 1988; Van der Maren, 1995); 3) la rhétorique (Oléron, 1982, 1983; Perelman, 1949, 1952, 1968, 1970, 1977; Plot, 1986; Ricoeur, 1986a; Schlanger, 1983); 4) la pratique littéraire (Calvino, 1984; Robbe-Grillet, 1963, 1975; Ricard, 1992). À ce stade de ma réflexion, elles me semblent des dimensions incontournables de toute activité de recherche de type théorique et spéculatif. Mais avant de les aborder une à une, il me semble possible de caractériser les recherches de nature théorique et spéculative d'une quadruple manière. Je les présente donc à l'instant et je les ferai suivre de quelques remarques générales.

En premier lieu, la recherche théorique et spéculative vise à produire des énoncés théoriques à partir de d'autres énoncés théoriques. À l'inverse de la recherche de type terrain, elle ne travaille pas à partir de données empiriques; les textes constituent plutôt la source

---

de l'histoire; Grawitz, M., Pinto, R. (1967). *Méthodes des sciences sociales*; Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*; Létourneau, J. (1989). *Le coffre à outils du chercheur débutant*; Ouellet, A. (1991). *Processus de recherche*; Quiry, R., Campenhoudt, Luc van (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*; Selltiz, C., Wrightsman, I. S., Cook, S. W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales*; Servier, J. (1986). *Méthode de l'ethnologie*; Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherchce dans les sciences humaines.*

première des énoncés (Van der Maren, 1995). Notre deuxième caractérisation est liée à la première: ce type de recherche ne consiste pas en une démonstration menée à partir d'un "réel" observable et mesurable, mais en une argumentation où il s'agit de choisir, de mettre en scène et de soutenir des arguments vraisemblables, ce qui renvoie à la distinction bien connue de Perelman (1977) entre l'argumentatif et le démonstratif. Dans le cadre argumentatif, les conclusions correspondent à des choix entre des possibles et non à des vérités nécessaires découlant de prémisses reconnues vraies. Une troisième caractérisation a trait à la construction du "réel" dont parle Bernadette Plot dans son ouvrage *Écrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines*. Elle écrit (1986, p. 14): «L'auteur d'une thèse en sciences humaines doit construire dans l'écriture son "réel" de manière à ce qu'il apparaisse le plus convaincant possible». Il s'agit donc de construire un "réel" vraisemblable, acceptable et recevable. Enfin, une quatrième et dernière caractérisation nous renvoie à ce que Schlanger (1983) appelle «l'oeuvre intellectuelle». Cette dernière comporte trois dimensions: 1) l'oeuvre intellectuelle est cognitive, car elle vise la connaissance; 2) elle est discursive, car le désir de connaître s'investit intellectuellement dans un énoncé; 3) enfin l'invention intellectuelle s'objective dans une construction qui peut survivre à son auteur.

Bien que d'une manière encore très générale, cette tentative de caractérisation des recherches théoriques et spéculatives met en évidence qu'elles s'articulent autour des trois pôles fondamentaux présentés ci-haut, à savoir les pôles herméneutique de l'interpréter, rhétorique de l'argumenter, poétique du raconter. Travaillant sur des textes, le chercheur doit en effet les interpréter. Par ce commerce infatigable avec les textes, il en arrive lui-même à proposer une interprétation, c'est-à-dire une manière originale et cohérente de répondre aux questions qu'il se pose à partir de sa propre situation d'interprète. Proposant une interprétation, il se situe sur le terrain du vraisemblable et du probable, position qui nécessite un travail rigoureux d'argumentation. Mais l'interpréter et l'argumenter sont encore liés au pôle du raconter, c'est-à-dire au travail de l'interprète pour construire un discours qui suscite l'intérêt et la compréhension du lecteur, pour l'instruire, lui plaire et l'émouvoir (Cicéron). Cela étant précisé, je voudrais faire maintenant quelques brèves remarques générales avant de présenter chacun des pôles de l'activité de recherche dans les thèses spéculatives et théoriques en éducation.

Remarques générales

Ma première remarque a trait à la distinction entre la logique de l'exposition et la logique de la découverte. Ce que j'ai découvert, je ne l'ai pas découvert dans l'ordre où je

vous l'expose. La logique de l'exposition dirait Bachelard (1972)[4] est sous l'emprise d'un rationalisme. Elle est une logique de reconstruction, de réorganisation et de structuration, assurant à l'ensemble une plus grande cohérence et une meilleure articulation et donc une plus grande intelligibilité et lisibilité pour le lecteur. La logique de l'exposition est sous l'emprise d'un chef, d'un contrôleur dirait Cioran[5], d'un garde-fou qui nous retient, qui ordonne et sépare, qui émonde et dirige. Mais ce que l'on expose, ce que le lecteur a sous les yeux et qui semble aller de soi ou couler de source, ce n'est pas du tout l'ordre où nous avons acquis les choses, l'ordre où elles nous sont venues, l'ordre où on les découvre. Pour reprendre encore une fois Bachelard (1972), la logique de la découverte est un empirisme, c'est-à-dire une aventure par laquelle nous glanons, captons, piquons ça et là des informations de toutes sortes, que nous retenons selon l'intérêt et les projets qui nous portent, selon les humeurs et les hasards aussi, selon la fortune du moment. La logique de la découverte, c'est un peu la folie en nous, le fou que le garde-fou regarde et surveille, mais qui souvent lui échappe à la faveur d'un chemin de traverse, d'une route inconnue. Et ce n'est qu'au bout de cette route qu'il m'est possible de revoir les pas où l'aventure nous mène. En ce sens la méthode vient à la fin, comme le pensait Nietzsche, et conformément à l'étymologie du terme qui nous enseigne que la méthode, du grec *meta odos*, est «un regard jeté sur le chemin après le parcours»[6]. La méthode suppose donc l'expérience du chemin, une expérience aventureuse et sans quiétude, en proie à l'impasse et à l'égarement. Ainsi comprise, la méthode n'est pas l'application d'une procédure afin de parvenir à un savoir assuré, mais un regard et une écoute où il devient possible de tisser la trame de son aventure. Ceci m'amène à ma deuxième remarque.

Suivant une idée largement répandue, le problème et la méthode apparaissent comme deux étapes distinctes du processus de recherche: une fois le problème circonscrit, le choix de la méthodologie devient chose aisée. La méthodologie renvoie alors à un ensemble de procédés et de procédures à mettre en oeuvre pour résoudre le problème (Ouellet, 1991, p. 36). En d'autres termes, le problème étant clairement posé, la méthode est ce dispositif qui nous achemine à sa résolution. En ce qui nous concerne, et dans le cadre d'une recherche de nature théorique et spéculative, cette manière de voir suscite deux objections essentielles.

---

[4] Bachelard, G. (1972). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris: Vrin.

[5] Dans ses *Entretiens* publié récemment chez Gallimard.

[6] Selon Hottois (1997, p. 236), la méthode se distingue de la méthodologie. «La méthode ("*meta-odos*"), ou regard jeté sur le chemin après le parcours, la méthodologie, ou discours et savoir acquis grâce à cet examen, supposent l'expérience du chemin qui se fraye d'abord sans aucune assurance prospective, bien que l'expérience passée fournisse des outils et des règles qui aident».

D'abord la méthode fait elle-même problème. Comme nous l'avons vu, c'est à la suite d'une fréquentation assidue des méthodes liées à notre discipline de recherche que le problème de la méthode s'est présenté avec une certaine acuité, à tout le moins une acuité certaine pour nous justifier d'entreprendre une étude plus poussée. Ensuite, dans ce type de recherche, le rapport entre le problème et la méthode ne peut être pensé dans l'optique d'un rapport linéaire et séquentiel, c'est-à-dire à la manière d'un processus ordonné consistant en une suite d'opérations successives que l'on apprend et que l'on applique comme une procédure technique. Il ne s'agit pas de dire qu'il en est ainsi pour l'ensemble des recherches scientifiques à l'exclusion des recherches de nature théorique et spéculative, mais pour ce type de recherche, nous croyons qu'il est impératif de proposer une autre manière de voir les choses, à la fois plus conforme et plus fidèle à la démarche réelle du chercheur. Or il me semble que cette relation entre le problème et la méthode peut être décrite en termes de relation dialectique, je veux dire dans les termes d'une relation dynamique entre le problème et la méthode, le problème se construisant par la méthode qu'il éclaire en retour en se précisant. Mais d'où surgit le problème?

Pour le dire simplement, une démarche de recherche est souvent le fruit d'un inconfort, d'un intérêt, d'une recherche de sens et de compréhension, d'une question et d'un besoin, d'une vague intuition, d'une prise de conscience de l'existence d'un problème (prise de conscience partielle parce que le problème se construira tout au long de la recherche). Pour l'herméneutique, la démarche de recherche s'enracine toujours dans la situation herméneutique d'un interprète qui cherche à comprendre. Cette intuition, cette prise de conscience, cette attente ou cette recherche de sens, pour être possible et féconde, suppose le commerce avec une culture qui «ouvre les yeux aux choses». Dans la formation du chercheur, cette culture c'est à la fois l'acquisition d'un corpus de savoirs propres à une ou des disciplines spécifiques (scientifiques, professionnelles ou artistiques) doublée d'une culture générale. En s'inspirant de Popper, la thèse théorique et spéculative est un voyage à travers le «troisième monde». Mais il s'agit d'un voyage qui se fait sans une réelle assurance de la destination, du point d'arrivée. Le premier pas consiste à séjourner parmi les ouvrages, les articles et les thèses des auteurs qui se sont déjà penchés sur le sujet qui est le nôtre, ce qui suppose, en s'en doute bien, beaucoup de lectures et de notes. Dans une recherche de cette nature, le chercheur lit et relit, prend des notes, écrit et réécrit. Il n'y a pas de techniques ou de recettes pour cela; il faut seulement consentir, et c'est le plus difficile, à se laisser envahir, à se faire éponge en s'imbibant de ce que d'autres ont pensé et écrit, de ce que d'autres ont risqué. La recherche est un état d'éveil, une tension, une vigilance, un commerce avec les choses, les livres, les interlocuteurs, les films, les oeuvres, les musiques, l'écriture

aussi, enfin toutes choses d'où peuvent surgir des associations fécondes, des images inattendues, des métaphores éclairantes, des épiphanies, des surprises libératrices. La découverte vient pour celui qui cherche. En bref, et pour terminer ce point, le fondement de la prise de conscience d'un problème — et l'espoir d'y apporter une solution — repose sur une sorte d'insatisfaction, une insatisfaction parfois diffuse face aux idées des autres, à leurs façons de traiter un problème, de le poser ou de l'articuler, et qui suggère de le formuler d'une manière telle qu'il puisse faire apparaître autre chose.

Je suis tout à fait conscient de tracer ici comme une sorte d'esquisse de la recherche, mais elle nous permet, je pense, de toucher à ce qui en fait la fécondité même. Qu'est-ce qui fait qu'une recherche est féconde ou qu'un chercheur est fécond? Je trouve sous la plume de Gadamer le propos le plus clair. Il écrit (1982, p. 36):

> «Est-ce le fait qu'il ait appris les méthodes? Non; celui qui n'invente rien ne les a pas moins apprises. C'est l'imagination qui est le don le plus important du chercheur. Imagination ne signifie naturellement pas ici une aptitude à se représenter n'importe quoi. Au contraire. L'imagination a une fonction herméneutique, elle est au service du sens de ce qui est digne d'être interrogé, du pouvoir d'ouvrir les vraies questions comme ne parvient à le faire en général que celui qui domine toutes les méthodes de sa discipline».

Imaginer? L'imagination au service d'un travail théorique et spéculatif? Bien sûr! Ce type de recherche implique d'imaginer un problème — poser un problème d'une manière nouvelle pour faire apparaître de nouvelles choses, un nouveau sens — et d'imaginer une solution inédite. Imagination certes, mais imagination contrôlée! D'abord parce que le problème et sa solution sont soumis aux règles et aux normes d'un champ disciplinaire donné, ensuite parce que le problème et sa solution sont également soumis, de manière plus générale, aux règles de la logique et de la rationalité. Dans une recherche de nature théorique et spéculative, il ne s'agit pas de créer une oeuvre artistique mais bien de construire un objet théorique cohérent, vraisemblable et recevable, qui puisse faire apparaître un sens nouveau. Imaginer, interroger, construire, argumenter et raconter: imaginer ou séjourner longtemps dans les textes, les articles ou les thèses qui touchent au thème que l'on étudie; interroger ce qui est digne de l'être, ouvrir les vraies questions; construire ou mettre en forme, proposer un nouvel arrangement qui donne à voir autrement, à penser l'inédit; réfléchir ou spéculer patiemment, circuler entre l'intuition vive et l'argumentation raisonnée; raconter ou agencer les arguments en vue de persuader.

Comme je l'ai mentionné plus haut, au fil de ma recherche sur les méthodes dans les thèses théoriques et spéculatives en éducation, il m'a semblé pouvoir distinguer trois pôles et quatre pistes de réflexion. Le pôle de l'interpréter implique l'herméneutique et l'analyse conceptuelle; le pôle de l'argumenter nous renvoie à la rhétorique et, finalement, le pôle du raconter a trait à la pratique littéraire. Dans les sections suivantes, je me propose de les examiner tour à tour.

3.1 Le pôle de l'interpréter

Les chercheurs qui conduisent des recherches théoriques et spéculatives sont confrontés aux textes (livres, articles, communications) d'autres chercheurs qui se sont penchés sur le même sujet. Ainsi, avant même de produire leur propre texte, les chercheurs doivent donc interpréter ces textes afin d'avoir une vue d'ensemble du champ investigué, de préciser leur question de recherche et de formuler une problématique originale. Ce séjour dans la littérature spécialisée est un exercice d'interprétation, un travail herméneutique et un travail d'analyse conceptuelle.

3.1.1 L'herméneutique comme méthodologie

Comme nous l'avons vu dans notre deuxième chapitre, prise dans un sens très général, on peut définir l'herméneutique comme l'art d'interpréter les textes. Tantôt elle se rapporte à l'exégèse ou à l'interprétation des textes sacrés, tantôt à la philologie ou à l'interprétation des textes profanes, ou encore à une réflexion de type méthodologique sur la pratique de l'interprétation dans ces disciplines. Depuis peu, comme le signale Grondin (1990b, p. 1129), elle désigne une théorie générale de l'interprétation. Suivant Ricoeur (1986a, p. 150), dès que la distance géographique, temporelle ou culturelle sépare un texte de son lecteur, un art particulier s'impose pour éviter la mécompréhension. L'herméneutique est précisément cet art.

À la manière de Ricoeur (1986a), on peut aussi circonscrire l'herméneutique d'une manière différente en la rapportant à ses lieux et à ses finalités. Quels sont les lieux originaires de l'interprète? Ce fut d'abord, dans la tradition culturelle occidentale, le canon du texte biblique; puis, à la Renaissance, la philologie des textes classiques; enfin l'herméneutique juridique. Cette triple origine étant posée, quel est le but de l'herméneutique? Pour Ricoeur, l'herméneutique se propose «de maintenir ouvert un espace de variations» (1986a, p. 152). Pour s'en convaincre, il suffit de rappeler ici que l'interprétation

typologique de saint Paul donnera plus tard naissance à la doctrine du quadruple sens de l'Écriture sainte: littéral, allégorique, tropologique ou moral, anagogique ou mystique (Grondin, 1990b, p.1130). Même l'Écriture sainte donne lieu à une lecture plurielle. En ce sens, et comparée à la rhétorique, l'herméneutique vise moins à persuader qu'à «ouvrir l'imagination». Comme l'écrit Ricoeur (1986a, p. 152), le texte doit signifier autant qu'il est possible. Mais pour Ricoeur, l'herméneutique est plus que ce processus de décontextualisation/recontextualisation d'un texte, plus que cet art de l'interprétation d'un texte dans un contexte différent de celui de son auteur ou de son auditoire initial. Elle est également, et peut-être plus profondément, découverte de dimensions nouvelles de la réalité. Il écrit (1986a, p. 154): «Partout où le sens se constitue dans une tradition et exige une traduction, l'interprétation est à l'oeuvre. Partout où l'interprétation est à l'oeuvre, une innovation sémantique est en jeu. Et partout où nous commençons à «penser plus», un monde nouveau est tout à la fois ouvert et inventé». Mais cette traduction/réinterprétation présuppose toujours une tradition, laquelle exige à son tour une «une communauté d'interprétation» qui la construit et la transmet. Que l'interprétation s'enracine à la fois dans une tradition et une «communauté d'interprétation», voilà ce qui est au coeur de l'herméneutique gadamérienne.

L'ouvrage maître de Gadamer, *Vérité et méthode* (1996a), nous permet de distinguer entre les sciences naturelles et les autres formes de savoir qui ont l'homme pour objet. Il nous met justement en garde contre le danger de rapporter sur ces savoirs des méthodes empruntées aux sciences naturelles. Quand nous transposons les méthodes des sciences naturelles à ces formes de savoir de nature dialogique, nous leur imposons un traitement méthodologique qui vient ruiner le rapport fondamental d'appartenance qui nous relie au domaine dans lequel nous découpons notre objet. En d'autres termes, Gadamer nous met en garde contre l'illusion, les pièges ou les dangers d'une méthodologie en sciences humaines qui s'inspirerait, sans le savoir, des sciences exactes. En voulant éliminer toute subjectivité interprétante dans les sciences humaines, tout rapport d'appartenance sans lequel il n'existe pas de compréhension, il n'y a pas de revendication possible de la vérité.

Comme nous le savons, l'un des mérites de Gadamer est de nous rappeler que toute compréhension s'enracine d'abord dans un passé, c'est-à-dire «dans une tradition porteuse de sens» (Grondin, 1990b, p. 1132). C'est de l'histoire, de la tradition dont nous sommes issus, que chacun reçoit ses possibilités de vérité, de sens et de compréhension, son horizon d'intelligibilité et d'interprétation. Aucune compréhension n'est possible sans une tradition à laquelle elle appartient. Comme l'écrit Resweber (1988, p. 43) reprenant Gadamer, «il n'y a

point de compréhension sans le support d'une tradition qui lui fournit ses anticipations, ses pré-conceptions et ses instruments». Mais si la compréhension ou l'interprétation suppose d'abord cette appartenance à une tradition, à un héritage, elle ne saurait s'y réduire. La compréhension est aussi enracinée dans le présent, dans la situation herméneutique du sujet qui interprète, dans ses intérêts, ses préoccupations, ses questions et ses attentes de sens. Ainsi comprise, la compréhension est nécessairement contextualisée, c'est-à-dire liée aux préoccupations et aux questions de celui qui cherche à comprendre (Warnke, 1991, p. 128). En insistant sur la contextualisation de toute compréhension, Gadamer se trouve à réhabiliter l'ancienne *subtilitas applicandi* comme dimension intégrante de toute compréhension. En d'autres termes, toute compréhension comporte un aspect d'application à soi. Comprendre, c'est appliquer un sens à sa situation. J'y reviendrai avant de présenter l'analyse conceptuelle.

Gadamer réhabilite de façon positive une notion malheureusement disparue sous l'emprise des Lumières: le préjugé. Pour Gadamer, le préjugé n'a pas le seul sens négatif que lui attribuent les penseurs des Lumières; il n'est pas le contraire de la raison[7]. «Au vrai l'historicité de notre existence implique que les préjugés constituent, au sens étymologique du terme, les lignes d'orientation préalables et provisoires rendant possible toute notre expérience» (Gadamer, 1982, p. 33). Tout comme la notion d'autorité, le préjugé doit être réhabilité herméneutiquement. Nul ne saurait être ouvert à quelque chose de neuf s'il n'est pas d'abord engagé dans quelque chose. Le préjugé n'est pas d'emblée une erreur; il est plus profondément un pré-jugement, ce qui prend place avant un examen attentif de la chose considérée, ce qui le rend possible. Notre être est d'abord inséré dans des conditions herméneutiques (Gadamer, 1982, p. 33). Le renversement est ici capital. Dans l'esprit des Lumières, «raison et méthode s'allient l'une et l'autre contre le préjugé et la tradition» (Warnke, 1991, p. 101). À l'inverse, pour Gadamer, le préjugé et l'autorité de la tradition jouent un rôle capital dans la compréhension.

Cela étant dit, ce n'est pas ici le lieu pour reprendre les fines analyses de Gadamer sur la notion de préjugé. Il suffira de préciser qu'elles s'accordent avec l'analyse heideggérienne de la structure préalable de la compréhension. Pour Heidegger, en effet, le point de vue neutre n'existe pas. «Avant même de commencer à interpréter consciemment un texte ou à

---

[7] «Si on suit le développement de la théorie des préjugés dans l'*Aufklärung*, on y rencontre la répartition fondamentale suivante: ils se distinguent selon qu'ils procèdent du prestige aux yeux des hommes ou de la précipitation. Cette répartition repose sur l'origine des préjugés eu égard aux personnes qui les nourrissent. Ce qui nous porte à l'erreur, c'est soit la considération dont jouissent d'autres personnes, leur autorité, soit la précipitation qui réside dans le sujet lui-même» (Gadamer, 1996a, p. 292).

saisir le sens d'un objet, je l'ai placé dans un certain contexte (*vorhabe*), je l'ai abordé dans une certaine perspective (*Vorsicht*) et je l'ai déjà conçu d'une certaine manière (*Vorgriff*) (Warnke, 1991, p.103). Gadamer partira de la découverte heideggérienne de la structure préalable de la compréhension. La compréhension est toujours liée à la situation de l'interprète, à ses préjugés. Mais comme le souligne à juste titre Warnke (1991), la réhabilitation du préjugé par Gadamer fait surgir le spectre du subjectivisme. Qu'est-ce qui distingue l'interprétation subjective de la compréhension? Pour répondre à cette question, Gadamer rappelera que la compréhension s'enracine non seulement dans la situation de l'interprète, mais encore dans l'histoire. Nos préjugés prennent ainsi forme à travers une tradition historique. En ce sens, ils ne nous appartiennent pas en propre, ils appartiennent également à une tradition interprétative (Warnke, 1991, p. 105). L'originalité de la position gadamérienne consiste à se situer entre le conservatisme d'une position qui affirme l'autorité de la tradition et le subjectivisme de la compréhension contextualisée. La structure dialogique de la compréhension découle de cette tension entre le conservatisme et le subjectivisme.

Si comprendre ne consiste pas simplement à réaffirmer les interprétations de la tradition à laquelle on appartient, ça ne consiste pas non plus à s'en remettre au subjectivisme d'une interprétation contextualisée. «Comprendre en fonction du contexte ne signifie nullement "prendre des libertés avec le texte": le juge qui doit comprendre et appliquer une loi est "entièrement lié" par son sens» (Warnke, 1991, p. 128). C'est dans la structure dialogique de la compréhension que Gadamer échappe aux pièges de ces visions erronnées de la compréhension. Comprendre, c'est interpréter de manière à parvenir à un accord, à une nouvelle entente. Or le dialogue véritable repose sur l'acceptation de notre faillibilité, de notre finitude et de notre insertion historique. Comprendre est une ouverture au point de vue de l'autre, la possibilité de réfuter et de dépasser notre propre point de vue, de parvenir à un consensus. Chez Gadamer, l'idée d'une entente avec l'autre, comme avec la tradition, comprend à la fois son approbation et sa critique. Le consensus auquel nous pouvons parvenir n'est pas seulement un accord mais aussi une synthèse, ce qui signifie le dépassement d'un point de vue pour aboutir à un autre point de vue supérieur. En ce sens, comprendre est une expérience d'apprentissage. «La compréhension herméneutique suppose donc l'intégration judicieuse du passé et la capacité à départager les aspects justiciables et non justiciables de ce qu'énonce la tradition» (Warnke, 1991, p. 196).

L'analyse gadamérienne de la structure dialogique de la compréhension permet «de contrer le conservatisme de l'anticipation perceptive (l'acceptation de la tradition) autant que le subjectivisme de la contextualisation de la compréhension» (Warnke, 1991, p. 132). La

compréhension herméneutique aboutit plutôt à une «fusion des horizons» entre le point de vue initial du texte et la position de l'interprète, à un consensus qui permet à la fois de découvrir de nouvelles dimensions de l'objet et de renouveler la tradition interprétative (Warnke, 1991, p.139).

J'ajouterai en terminant que l'herméneutique ne nous donne pas une «technologie de la compréhension», un ensemble de règles techniques susceptibles de prescrire et de guider une démarche méthodologique dans une recherche théorique et spéculative. Elle nous aide plutôt à comprendre comment, de fait, nous interprétons, ce qui nous arrive quand nous interprétons (Grondin, 1993a, p. 196). Or les recherches de nature théorique et spéculative sont précisément des recherches qui ont la compréhension pour centre de leur démarche. Grâce aux travaux de Gadamer, nous comprenons mieux ce que signifie comprendre dans ses recherches. Et comprendre dans ses recherches, c'est se mettre en dialogue avec une tradition interprétative, avec des textes et des auteurs que nous interrogeons à partir de notre propre situation d'interprète, de nos inquiétudes et de nos attentes de sens. Ainsi les questions de cette thèse ne sont pas que toutes abstraites; elles émanent de ma situation d'interprète où je cherche à comprendre et à préciser le sens de ma pratique éducative comme pratique culturelle dans le contexte général de la postmodernité. Et c'est à partir de cette situation que je les sollicite et les interroge, à partir de cette situation qu'ils me parlent et que je les comprends, conformément à l'aspect d'application à soi que comporte toute recherche de compréhension.

3.1.2 L'analyse conceptuelle

Dans une thèse de type conceptuel, l'activité de définition des termes est fondamentale. La démarche d'analyse conceptuelle permet l'analyse systématique d'un concept en relation avec ses divers champs de constitution et de validité. Pour Van der Maren (1995, p. 139), «l'analyse conceptuelle a pour objectif de dégager le sens et les possibilités d'application d'un concept ou d'une notion, en identifiant les constituants du champ sémantique de ce concept ou de cette notion et ses interactions avec d'autres champs». L'analyse conceptuelle permet de dégager, par diverses comparaisons, ce qu'il appelle «l'intention ou la compréhension du concept» et «l'extension ou l'étendue» de ce concept. L'intention a trait au «noeud des significations qu'il peut porter», ou encore au sens strict d'un concept. «Par étendue ou extension, on entend ce qu'un concept peut dire de plus lorsqu'il est utilisé dans certaines situations; il s'agit alors d'examiner quelles sont les différentes situations (ou les sujets) auxquelles ce concept s'applique, à quelles conditions il

peut s'appliquer et quelles nuances (ou modalités de sens) cette application introduit par rapport à l'intention» (Van der Maren, 1995, p. 140).

Évidemment, le travail d'analyse conceptuelle que requiert cette thèse est important. Nous avions à définir et à préciser les termes de modernité et de postmodernité, ceux de culture, d'herméneutique et de pédagogie, en visant ce que Van der Maren appelle «l'intention ou la compréhension» de ces concepts. Mais il faut préciser que l'objectif de cette thèse n'est pas exclusivement conceptuel. En effet, je ne vise pas à faire l'analyse conceptuelle du terme de postmodernité ou de culture, à dégager à la fois «l'intention ou la compréhension» des termes et leur «extension» selon les divers contextes d'utilisation. En ce sens cette thèse n'est pas une analyse conceptuelle. Je cherche plutôt à dégager un sens possible des termes essentiels de cette thèse et à les mettre en relation, à les faire parler à partir des questions que je pose. Pour reprendre Scriven (1988), je vais donc limiter la quantité des analyses conceptuelles à la quantité requise par la tâche. Ce qui signifie, en clair, qu'il n'est pas nécessaire de faire le tour de tous les champs disciplinaires avant de proposer une définition du terme de postmodernité ou de culture. Cela étant précisé, venons-en à Scriven.

Pour Scriven aussi, un entraînement en analyse conceptuelle est fortement souhaitable dans les sciences de l'éducation étant donné l'ampleur du domaine et la variété des approches. Mettant lui-même à profit les ressources de l'analyse conceptuelle, Scriven s'efforce de la dissocier de ce qu'il appelle les fausses doctrines de l'analyse conceptuelle. La première d'entre elles consiste à utiliser la définition opératoire ou opérationnelle, c'est-à-dire à utiliser une définition où «le concept est égal au résultat d'une mesure» (p. 136). Suivant l'approche opératoire, tout concept devrait être défini de manière à permettre la mesure. De cette façon, pense-t-on, on s'assure de la clarté d'un concept et on élimine tout ce qu'il pourrait contenir de vague et de flou. La seconde est la doctrine de l'arbitraire linguistique (linguistic arbitrariness). Selon cette doctrine, la définition d'un terme est le simple résultat d'une convention. La combinaison des deux doctrines visait à mettre fin à l'analyse conceptuelle en recherche; débarassé enfin de vieux concepts confus, on espérait ainsi recommencer à neuf en utilisant surtout les opérations et le langage de la science: la mesure. Mais pour Scriven, non seulement c'est faire un peu vite en besogne mais c'est aussi et surtout attendre beaucoup trop de la définition opératoire. Pour un grand nombre de concepts, en effet, la redéfinition s'avère impertinente; en aucune façon elle n'aide à la compréhension. Pour Scriven, derrière l'arbitraire, il y a toute la richesse de la réalité qu'elle décrit. «Car le concept, dans son désordre, contient toute la subtilité dont l'expérience l'a

couronné; il en reflète le phénomène réel, peut-être pas d'une façon claire, mais d'une façon compréhensive» (Scriven, 1988, p. 140).

Dans l'analyse conceptuelle selon Scriven, il est nécessaire de limiter la quantité des analyses à la plus petite quantité requise par la tâche. Il n'est donc pas nécessaire de procéder à une analyse générale et complète d'un concept. En outre, la «méthode des exemples et des contrastes» est l'une des procédures d'analyse conceptuelle les plus usuelles. Elle consiste, pour l'essentiel, «à essayer de clarifier une notion en donnant des exemples paradigmatiques; des exemples qui illustrent le sens principal, l'usage le plus typique du terme, et des exemples qui illustrent ce qu'il n'est pas, et quand il ne devrait pas être employé» (Scriven, 1988, p. 145). Enfin, Scriven rapproche l'analyse conceptuelle ou philosophique du modèle juridique où bon nombre d'arguments s'appuient sur des métaphores, des comparaisons et des analogies. Il écrit (1988, p. 145): «En avançant un peu plus loin dans notre recherche des méthodologies pour faire une analyse conceptuelle, nous trouvons que notre préoccupation principale est l'utilisation généralisée d'analogies et d'un langage évocateur, au lieu de preuves, d'axiomes ou de chiffres». À la fonction dénotative des mots dans la thèse, s'ajoute la fonction connotative qui permet d'évoquer et de suggérer, de faire apparaître ce qu'on ne pourrait voir autrement, de donner à penser.

L'herméneutique est également sensible à cette richesse métaphorique du langage. Elle s'est d'ailleurs montrée sévère à l'endroit d'une conception objectivante qui le réduit à une fonction purement instrumentale. Pour l'herméneutique, en effet, le rapport au langage est placé sous le signe de l'écoute plutôt que sous le signe du regard. Cet autre rapport au langage exige de le laisser parler d'abord, d'entendre ses mots, ses rythmes, ses sonorités, l'histoire qu'il charrie. Cette écoute du langage se concrétise dans des jeux de mots, des sonorités, des associations libres et des pratiques d'écriture, dans une sorte d'étymologie-herméneutique qui «s'alimente à la plurivocité et à l'évolution du sens des mots» (Hottois, 1997, p. 313-314)[8]. Cette écoute du langage, enfin, nous ouvre au langage comme dialogue, au dialogue avec autrui, avec les mots, avec les textes, avec soi-même. Ce langage comme dialogue, c'est l'être même de l'homme comme existence questionnante. Cet autre rapport au langage conditionne aussi, je pense, un autre rapport à l'écriture.

---

[8] À la manière de Heidegger qui en fera un usage abondant. Sur la «conception objectivante du langage» et cet «autre rapport au langage», herméneutique et dialogique, on trouve des pages très éclairantes dans G. Hottois (1997, p. 312-314). Il écrit: «Seule une parole — une méditation — herméneutique, poétique, dialogique, est capable de rompre avec le fourvoiement objectivant, théoricien et technicien du langage occidental qui éloigne de l'être. Une telle parole-méditation reconnaît que: «"Le langage est la maison de l'être. L'homme demeure en son abri"».

3.2 Le pôle de l'argumenter

Les recherches théoriques et spéculatives ne peuvent pas se limiter à interpréter des textes déjà produits sur un sujet. Elles conduisent elles-mêmes, inévitablement, à la rédaction d'un texte original. La production d'un tel type d'écrit doit tenir compte, de façon générale, de la démarche propre aux sciences et, de façon plus particulière, de la démarche spécifique aux sciences humaines et sociales. L'une des caractéristiques de ces dernières est justement de recourir principalement à l'argumentation plutôt qu'à la démonstration. Par conséquent, le chercheur gagne beaucoup à utiliser la rhétorique.

3.2.1 La rhétorique

L'approche de l'argumentation peut se faire par de multiples voies. Il est cependant possible de les classer en trois catégories distinctes selon Vignaux (1992) : 1) l'analyse des topiques de l'opinion à travers les courants idéologiques manifestés dans des familles de discours sociaux (Angenot, 1982); 2) la recherche des modes d'articulation et d'enchaînement à l'intérieur des discours ou dans des actes de langage déterminés (Van Eemeren, Grootendorst et Kruiger, 1987); 3) l'études des contenus logiques et des degrés de persuasion en relation avec leurs effets (Toulmin, 1958; Grize, 1982, 1990; Perelman, 1958). Dans la présente section, nous nous rattachons à cette dernière catégorie.

Traditionnellement, on a opposé le raisonnement (la démonstration) et l'argumentation[9]. Le raisonnement relève de la logique et «assure des démonstrations qui doivent être admises comme nécessaires» (Oléron, 1982, p. 99). Quant à l'argumentation, elle est plutôt associée à la rhétorique et «vise à influer sur l'opinion et la décision dans les matières où la démonstration n'est pas possible» (Oléron, 1982, p. 99). Cette distinction est à la fois justifiée et injustifiée. Bien que certaines disciplines (et ici on pense immédiatement à la logique et aux mathématiques) renvoient directement à la démonstration et à la déduction — donc au raisonnement rigoureux (ou analytique) — plusieurs autres domaines recourent à des classes d'arguments très hétérogènes. En fait, que ce soit en science ou dans les discours judiciaires, politiques ou autres, raisonnement et argumentation sont la plupart du temps intimement liés. Comme le précise Oléron (1982, p. 100), «les disciplines scientifiques les

[9] On pourrait aussi utiliser la distinction entre raisonnement analytique (ici ce que nous appelons raisonnement ou démonstration) et raisonnement dialectique ou argumentatif (l'argumentation) que présente Aristote dans son *Organon*.

plus avancées recourent à l'argumentation pour justifier les thèses, les interprétations, l'imprécision de certains résultats, la nécessité de créer de nouveaux appareillages».

Il n'en demeure pas moins que l'argumentation se différencie sous plusieurs aspects de la démonstration. Celle-ci se présente comme une déduction qui cherche à prouver la probabilité calculable, voire la vérité même de sa conclusion à partir de prémisses reconnues vraies ou probables. Au contraire de la démonstration, l'argumentation vise la persuasion et la conviction de son auditoire; elle n'opère qu'en rapport à un contexte social donné. Loin de se dérouler de manière abstraite comme la démonstration, l'argumentation doit s'adapter à son auditoire. Si la démonstration fournit des preuves contraignantes, l'argumentation propose des raisons pour ou contre une thèse particulière. C'est donc dire que l'argumentation est dépendante à la fois de la logique du probable (la dialectique au sens aristotélicien) et de la topique[10]. Mais quelles sont donc les caractéristiques de l'argumentation?

Commençons par donner une courte définition de l'argumentation. Il s'agit d'une «démarche par laquelle une personne — ou un groupe — entreprend d'amener un auditoire à adopter une position par le recours à des présentations ou assertions — arguments — qui visent à en montrer la validité ou le bien-fondé» (Oléron, 1983, p. 4)[11]. Cette définition fait clairement ressortir l'importance du dialogue dans l'argumentation. Le discours argumentatif, de quelque nature qu'il soit, est toujours un discours «en situation» (Maingueneau, 1977, p. 165). Ainsi, parce qu'elle s'adresse à un auditoire, l'argumentation est en bonne partie conditionnée par lui[12]. Ce désir de communication, cette visée de persuasion dirait Ricoeur, (1986a, p. 145) commande l'emploi de la rhétorique. En effet, comme le reconnaissait déjà Platon dans le Phèdre, la rhétorique est indispensable à la communication de la vérité[13].

---

[10] La topique fait référence à la théorie des "lieux", des *topoi*, qui sont, selon Aristote, des schèmes d'idées admises, appropriées à certaines situations typiques.

[11] Pour Ricoeur (1986a, p. 145), l'argumentation est «un mode de raisonnement situé à mi-chemin de la contrainte du nécessaire et de l'arbitraire du contingent».

[12] Comme le précise Maingueneau (1977, p. 166), «l'argumentation est parfaitement indissociable de la situation d'énonciation, c'est-à-dire du statut du locuteur et de l'auditoire, mais aussi des croyances de cet auditoire, des valeurs en usage dans la communauté en question, etc.»

[13] En d'autres termes, il ne suffit pas de connaître la vérité, encore faut-il savoir la communiquer à autrui afin de le convaincre, de le persuader.

L'argumentation exige deux préalables. D'une part, il doit exister une relation entre un émetteur (qui désir convaincre) et un récepteur (disposé à écouter). D'autre part, on doit faire appel à l'attention et au droit de débattre. De plus, l'argumentation peut poursuivre différents objectifs, par exemple, 1) la transmission d'une conviction; 2) la délibération; 3) la justification. Toutefois, la mise en oeuvre de l'argumentation implique certaines conditions formelles. Premièrement, il est préférable de recourir à une pluralité d'arguments. Il est en effet bien rare qu'un argument soit suffisamment fort pour réussir à convaincre à lui seul un auditoire. Deuxièmement, on tire avantage à ordonner les arguments selon leur force. Dans ce cas, plusieurs combinaisons sont possibles : du plus faible au plus fort ou inversement; ou encore, en alternance des arguments forts et faibles. Tout dépend de l'effet recherché, du sujet traité et de l'auditoire visé. Troisièmement, l'agencement des arguments doit nécessairement être cohérent. Puisque le discours argumentatif vise la persuasion, la cohérence dans la présentation des arguments revêt une importance capitale. Ne parlant pas d'eux mêmes comme dans la démonstration, c'est la cohérence des arguments qui permettra en bonne partie de gagner l'auditoire à la thèse exprimée. Quatrièmement, il est généralement souhaitable d'utiliser à la fois des arguments positifs et des arguments négatifs. Le discours argumentatif étant très souvent un dialogue avec une ou des thèses opposées, il s'avère la plupart du temps nécessaire de recourir à des arguments positifs appuyant notre point de vue et à des arguments négatifs critiquant le point de vue adverse. Abordons maintenant de façon succincte la question de la rhétorique.

Née en Sicile aux environs du VI^{e} siècle avant notre ère, la rhétorique est la plus ancienne discipline de l'usage discursif du langage. Selon la classification d'Aristote, elle se caractérise d'abord à partir de trois lieux (trois situations typiques), donnant naissance à autant de genres discursifs différents : 1) l'assemblée où se tient le discours délibératif; 2) le tribunal où se produit le discours judiciaire; 3) les rassemblements commémoratifs qui sont le théâtre du discours épidictique (Ricoeur, 1986a, p. 144).

Qu'on la définisse comme «l'art de bien parler» (Perelman, 1952, p. 129) ou comme «la technique du discours persuasif» (Ricoeur, 1986a, p. 145), la rhétorique a été longtemps opposée à la logique (perçue comme l'art de bien penser). Cette opposition n'était évidemment pas à l'avantage de la rhétorique. Cependant, Perelman soutient que le mépris dans lequel a été tenue la rhétorique s'avère totalement injustifié. Dans son article «Éducation et rhétorique»[14], il rappelle que, suivant la tradition d'Aristote, la rhétorique se conçoit, non

[14] Perelman, C. (1952). «Éducation et rhétorique», *Revue Belge de psychologie et de pédagogie*, XIV, 60, p. 129-138.

seulement comme l'art de bien parler mais également comme «l'art de parler de façon persuasive» (1952, p. 129). Elle a donc pour fonction de traiter en public des sujets qui font l'objet d'une délibération, ce qui revient à dire qu'elle concerne le rapport «entre des thèses et l'adhésion qu'elles peuvent susciter» (1952, p. 129). «La rhétorique, dans notre sens du mot, diffère de la logique par le fait qu'elle s'occupe non de vérité abstraite, catégorique ou hypothétique, mais d'adhésion. Son but est de produire ou d'accroître l'adhésion d'un auditoire[15] déterminé à certaines thèses et son point de départ sera l'adhésion de cet auditoire à d'autres thèses» (Perelman, 1949, p. 14-15)[16]. Aussi, et c'est un élément non négligeable, l'argumentation rhétorique vise non seulement l'accord intellectuel, mais elle cherche également à susciter l'action de l'auditeur dans une direction jugée souhaitable. «L'art rhétorique est un art du discours agissant» (Ricoeur, 1986a, p. 145). C'est d'ailleurs ce qui lui confère tant d'importance dans certains domaines où l'efficacité pratique est recherchée: dans l'activité politique, le droit, la morale et, bien entendu, l'éducation. Perelman (1977, p. 27) est très clair à ce sujet:

> «Notons, à ce propos que l'argumentation n'a pas uniquement pour but l'adhésion purement intellectuelle. Elle vise, bien souvent, à inciter à l'action ou, du moins, à créer une disposition à l'action. (...) Celui qui argumente ne s'adresse pas à ce que l'on considère comme des facultés, telle la raison, les émotions, la volonté. L'orateur s'adresse à l'homme complet, mais, selon le cas, l'argumentation recherchera des effets différents et utilisera chaque fois des méthodes appropriées, tant à l'objet du discours qu'au type d'auditoire sur lequel on veut agir».

Après ce trop bref tour d'horizon de la rhétorique et de l'argumentation, il nous reste à préciser en quoi ces deux modes d'organisation du discours participent de la méthodologie des thèses théoriques et spéculatives. Ce type de thèse en sciences sociales et humaines (donc en éducation) peut se définir comme une argumentation scientifique dont les conclusions sont discutables (Plot, 1986). Nous venons justement de voir que l'argumentation se différencie de la démonstration et qu'elle caractérise la rhétorique. Or, comme nous sommes dans l'impossibilité de démontrer, il nous faut donc argumenter, c'est-à-dire peser le pour et le contre, proposer des choix afin de convaincre notre auditoire de la justesse de notre point de vue. «L'auteur de la thèse, conscient du caractère de probabilité des prémisses sur lesquelles il s'appuie, a le souci constant de la possibilité du contre» (Plot, 1986, p. 13-14). La thèse

---

[15] L'auditoire dont parle Perelman peut se définir minimalement comme «l'ensemble de ceux sur lesquels l'orateur veut influer par son argumentation» (Perelman, 1968, p. 21).

[16] Perelman, C. (1949). «Logique et rhétorique». *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 1, p. 1-35.

théorique et spéculative peut être rapprochée de ce que Rousseau appelle la «construction d'un ouvrage de raisonnement». C'est Schlanger (1983, p. 210-211) qui le note dans son ouvrage *L'invention intellectuelle*. Elle écrit:

> «Ce que Rousseau nomme "la construction d'un ouvrage de raisonnement" implique un ensemble de décisions quant à l'ordre et à l'organisation des matières, des preuves, des exemples, etc. Ces décisions sont internes-externes. D'une part elles sont relatives aux conventions d'un genre et à l'état du dossier, et leur aboutissement est la composition de l'ouvrage. D'autre part, en même temps, elles sont finalisées par l'effet recherché, l'adhésion à produire, et leur aboutissement est leur communication efficace. De sorte que le choix des arguments, la façon dont ils sont filés et le déroulement même de l'argumentation assurent à la fois la constitution du discours et la communication du propos».

Ne pouvant compter sur la force de la démonstration, le chercheur qui rédige une thèse théorique et spéculative en sciences de l'éducation doit argumenter de telle manière qu'il puisse prévoir les contre-arguments pouvant venir de son auditoire cible. C'est en cela qu'il contruit une argumentation rhétorique. Entre l'évident (la démonstration) et l'irrationnel (la *doxa*) vient en définitive se glisser le raisonnable et le probable, terrain de l'argumentation et de la rhétorique.

3.3 Le pôle du raconter

Interpréter et argumenter sont des activités nécessaires mais non suffisantes. À notre avis, ces deux pôles doivent être complétés par un troisième : le pôle du raconter. Qu'entendons-nous par là? On l'a vu précédemment, les recherches théoriques et spéculatives sont, d'une part, l'occasion d'un dialogue avec une certaine littérature et, d'autre part, le lieu d'une argumentation visant à convaincre un auditoire. Bien que nécessaires, ces deux activités ne peuvent atteindre leur but qu'à l'intérieur d'un texte capable de faire naître et de soutenir chez le lecteur un intérêt constant. D'où l'importance d'écrire et de bien écrire, de prendre soin du lecteur en raffinant le style. Par ailleurs, tout autant que l'argumentation, la narrativité constitue un facteur de cohérence discursive. Nous touchons ici un point capital car l'un des enjeux des recherches théoriques et spéculatives réside dans leur capacité à produire une problématique inédite, à construire dans l'écriture un "réel" de manière à le rendre le plus convaincant possible (Plot, 1986). D'où l'importance de l'écriture, d'où l'importance de raconter, c'est-à-dire de mettre en récit. Les recherches théoriques et spéculatives en éducation apparaissent ainsi comme une sorte de roman pédagogique qui mobilise une pratique d'écriture. Le pôle du raconter comporte donc deux aspects qui me paraissent essentiels: 1- une préoccupation constante pour le style et la beauté de l'écriture; 2-

une préoccupation pour la cohérence discursive à travers une mise en récit. Avant d'aborder la pratique littéraire, je voudrais dire un mot au sujet de cette mise en récit. Ainsi que le montre Bruner (1996), la pensée narrative est l'une des voies par laquelle les êtres humains construisent et donnent un sens à leur expérience du monde. Ainsi l'histoire et les oeuvres de culture appartiennent à la pensée narrative. Ils sont des formes de récits construits par l'écriture et ils jouent un rôle important dans notre compréhension du monde et dans la construction de notre identité. Construire un récit, c'est en quelque sorte se mettre en scène, structurer et construire sa vision du monde. Or les thèses spéculatives et théoriques en éducation appartiennent à la pensée narrative. Elles sont des récits construits par l'écriture à partir de la vie même de l'interprète, des questions qu'il pose et qui, par ses questions, rencontrent d'autres oeuvres et d'autres récits qui ont aussi pris forme à travers l'écriture.

3.3.1 La pratique littéraire[17]

Dans un essai paru récemment sous le titre *La génération lyrique* (1992), François Ricard, professeur de littérature française à l'Université McGill, s'exprimait en ces termes:

> «Ma méthode, en somme, si on me forçait à la définir, je dirais que c'est celle, tout simplement, de la littérature. Mes sources, les références auxquelles j'attache le plus de prix, ma manière de réfléchir, le type de connaissance que je recherche ici, tout cela appartient pour moi à l'espace de la littérature, c'est-à-dire à des sentiments et des pensées indissociables de l'écriture, qui naissent dans et par l'écriture et trouvent à travers elle leur seul accomplissement véritable» (p. 10).

Notre propos, même s'il s'alimente à la littérature, n'a pas de visée littéraire ou esthétique, encore que l'émotion, comme le recommandait déjà Cicéron, ne soit pas étrangère à notre discours. Comme nous le précisions auparavant, l'horizon de ce texte est scientifique et non pas esthétique. Il s'inscrit dans le cadre de la production de recherches universitaires et de communications scientifiques. Mais nous voulons néanmoins souligner l'importance de l'écriture dans une telle recherche, car nous croyons qu'une part de la méthode vient de ce qui se trouve et s'invente par et à travers l'écriture. L'écriture suscite des idées, des images et des pensées qu'on n'aurait pas autrement. Dans une recherche de nature théorique et spéculative, l'écriture n'est pas ce médium neutre au service d'un problème à résoudre; elle est au contraire le milieu même de la recherche, l'épaisseur d'un message qui se superpose et

---

[17] Pour l'essentiel, les éléments de cette partie proviennent du chapitre méthodologique de la thèse de doctorat de Clermont Gauthier (1988). *Éducation et postmoernité. Esquisse d'une reconceptualisation du rapport théorie-pratique*. Sainte-Foy: Université Laval; et du chapitre sur la méthode provenant d'une monographie que j'ai rédigée et parue sous le titre *Considérations sur le pédagogue cultivé* (1995). Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières, Publications des sciences de l'éducation.

enrichit un autre message. C'est pourquoi, même sans aller vraiment loin dans la recherche d'une écriture, nous ne pouvons nous empêcher de lorgner du côté de la littérature et de la pratique littéraire. Nous n'avons cependant aucune prétention littéraire, mais uniquement une certaine sensibilité à la littérature qui nous fait oser, malgré un style somme toute conservateur, quelques timides incursions dans ce vaste champ des procédés littéraires.

Bien qu'embryonnaire, nous tenons à indiquer une parenté possible entre l'écriture qui relève de la littérature et l'écriture dans une recherche de type théorique et spéculative en éducation. Dans cette optique, et sous la gouverne d'un autre rapport au langage, il nous apparaît difficile de considérer l'écriture indépendamment du contenu. L'écriture n'est pas un médium neutre et transparent; elle parle elle aussi, elle a sa propre épaisseur, ses pièges et ses caprices. L'écriture n'est donc pas ici au service d'une démarche de recherche qui la réduirait à jouer un rôle subsidiaire et instrumental. Elle est partie prenante de toute la démarche.

Ricard (1992, p. 10) devait également dire de sa méthode qu'elle était éclectique. «Elle emprunte des concepts et des données à l'histoire, à la démographie, à la sociologie, à la psychologie, à la philosophie politique, à l'anthropologie». L'usage que nous faisons de la pratique littéraire est également éclectique car elle emprunte des concepts et des idées à la pédagogie, à la philosophie, à l'histoire, au droit, à la sociologie, à la psychologie et à l'art. Et d'une certaine manière le procédé utilisé ici en est un de montage à la manière d'une installation en art, d'un décor ou d'une oeuvre cinématographique. Une composition dans tout ce que le mot composer implique d'arrangement, d'agencement, de combinatoire. Du sens se produit à l'aide de toutes sortes de pièces sélectionnées et mises en relation. En d'autres termes, à l'aide de toutes sortes de concepts glanés ça et là au fil des années et des lectures, nous avons construit un dispositif, un arrangement qui donne à penser, un agencement qui crée un effet de vraisemblance par la rhétorique. Bref, à partir d'éléments parfois disparates et insignifiants, tout le travail consiste à construire un espace conceptuel original et fructueux. Et cet espace n'a pas de prétention de vérité, mais uniquement de vraisemblance.

Au fond, pour une certaine part, peut-être s'agit-il d'une sorte de roman pédagogique, roman qui s'apparente à ce qu'a fait Robbe-Grillet avec *La Belle Captive*, et construit à partir des images de Magritte. Ce n'est pas une idée qui a précédé son histoire, ce sont les dessins de Magritte qui, placés ça et là, l'ont générée. Robbe-Grillet a créé un texte avec toutes sortes de dessins sans liens apparents les uns avec les autres. Calvino, parent intellectuel de Robbe-Grillet, définit l'acte d'écrire comme un processus combinatoire entre des éléments donnés

qui, à un certain moment, donne naissance à un sens inattendu. Dans un autre registre, c'est parfois ce qui s'est passé dans notre cas: quelque chose est né là où on ne l'attendait pas, quelque chose qui a fait poids dans notre pensée et qui a pris place dans notre construction, quelque chose comme une idée féconde, une image inattendue, une formulation heureuse, une trouvaille dérangeante et stimulante, une occasion à saisir.

De la pratique littéraire, le chercheur en éducation retiendra que l'écriture et les idées du texte ne sont pas deux entités indépendantes l'une de l'autre, mais des éléments inextricablement liés et inséparables. À l'exemple de la création littéraire, l'écriture d'une thèse de nature théorique et spéculative peut donner lieu à une combinatoire d'où l'imprévu n'est pas exclu.

CONCLUSION

Ce tour d'horizon de la méthode dans les recherches théoriques et spéculatives demeure évidemment incomplet. Nous sommes en effet au début d'une réflexion qui, nous l'espérons, conduira à une meilleure identification des procédures méthodologiques propres à ce genre de travail. D'une part, cette réflexion est rendue nécessaire en raison du silence des manuels de méthodologie. D'autre part, elle nous oblige, en tant que chercheurs, à un retour salutaire sur nos propres pratiques de recherche. C'est ainsi que le parcours effectué ici nous a permis de cerner un peu mieux les composantes d'une telle démarche scientifique.

Les recherches théoriques et spéculatives en éducation commandent non pas une mais plusieurs démarches particulières. Nous n'avons pas la prétention d'avoir identifié ici "la Méthode" à suivre. Seulement, nous croyons qu'un tel type de recherche est l'occasion d'une sorte de relation dynamique entre différentes approches, lesquelles se rapportent aux trois pôles incontournables pour ce type de production intellectuelle. Pour le moins, on retiendra que la méthodologie des recherches théoriques et spéculatives donne lieu à une articulation entre trois pôles de recherche: 1) le pôle de l'interpréter; 2) le pôle de l'argumenter; 3) le pôle du raconter. Ces pôles, liés les uns aux autres, empruntent à l'herméneutique, à l'analyse conceptuelle, à la rhétorique et à la pratique littéraire. Chacune de ces quatre façons d'approcher le texte joue un rôle capital selon nous dans une recherche de nature théorique et spéculative en éducation.

Finalement, le chercheur en éducation n'est ni un philologue, ni un romancier ou un philosophe. Par conséquent, il ne recourt pas à l'herméneutique, à la rhétorique, à la pratique

littéraire ou à l'analyse conceptuelle avec le même esprit et le même regard. Il n'interprète pas les textes afin d'en trouver le sens ultime ou situé dans son contexte historique. Il n'use pas de la rhétorique dans le but de faire passer une idéologie ou de produire une action sociale dans un sens particulier. Il n'emprunte pas à la pratique littéraire pour faire oeuvre de fiction. Enfin, il n'utilise pas l'analyse conceptuelle à la manière du philosophe pour qui le sens du concept est le matériau de prédilection. Le chercheur en éducation, dans les recherches théoriques et spéculatives, puise à ces différentes sources, les «amalgame», en fait un usage particulier à son domaine d'étude. S'il recourt à l'herméneutique, c'est parce qu'il sait que le commerce avec les textes est une condition de compréhension. S'il pratique l'analyse conceptuelle, c'est dans le but de définir le plus adéquatement possible les notions qu'il emploie. S'il utilise la rhétorique, c'est dans un souci d'argumentation claire et convainquante. Enfin, s'il puise dans la pratique littéraire, c'est parce qu'une part de ce qu'il cherche se trouve à travers l'écriture.

En conclusion, il n'y a pas ici quelque chose comme une ligne de conduite parfaitement claire, précise et linéaire, mais plutôt un va et vient continuel à l'intérieur des pôles, un mouvement productif, souvent capricieux et imprévisible, à travers lequel le chercheur produit une oeuvre originale et inédite, une oeuvre à la fois subjective et objective, puisant tantôt aux sources de l'intuition, de l'imagination et de l'invention libre, tantôt à la rigueur d'une argumentation rationnelle et d'une interprétation rigoureuse des textes et des concepts. En cela, la recherche théorique et spéculative est le lieu d'une cohabitation voulue — et non pas escamotée ou reniée — entre les côtés "artistique" et "scientifique" du chercheur.

CHAPITRE IV

HÉRMÉNEUTIQUE ET PÉDAGOGIE

Introduction historico-herméneutique

Le néologisme *hermeneutica* est introduit en 1629 par Dannhauer dans ses leçons de rhétorique[1]. Dans notre deuxième chapitre, nous avons vu qu'il est le premier à formuler le projet d'une herméneutique universelle appelée à définir les règles qui régissent tous les types d'interprétation[2]. Nous avons vu également que son *Hermeneutica sacra sive methodus exponendarum sacrum litterarum*, publié en 1654, marque la première apparition du terme *hermeneutica* dans le titre d'un ouvrage. Comme nous le savons encore, «le titre *Hermeneutica sacra* indique que, sitôt née, l'herméneutique commence à se spécialiser» (Grondin, 1990b, p. 1130). Les XVII^e^ et XVIII^e^ siècles marqueront d'ailleurs l'essor de trois herméneutiques spéciales: l'herméneutique théologique des textes sacrés, l'herméneutique profane des textes grecs et latins ainsi que l'herméneutique juridique où il s'agissait d'appliquer des lois à des situations particulières (Grondin, 1990b, p. 1130;

---

[1] Sur Dannhauer, voir Grondin (1990b, p. 1130; 1993b, p. 54-59). Aussi, sur l'arrière-plan rhétorique de l'histoire de l'herméneutique, on lira le texte de Gadamer, «Rhétorique et herméneutique», dans H.-G. Gadamer (1995). *Langage et vérité*, p. 176-195. Gadamer s'y montre particulièrement clair sur la filiation entre l'art oratoire et l'art de comprendre. Voir également P. Ricoeur (1986a). «Rhétorique, Poétique, Herméneutique». Dans M. Meyer (dir.). *De la métaphysique à la rhétorique* (p. 143-155). Bruxelles: Presses de l'Université de Bruxelles. Et sur le rapport de l'herméneutique à sa propre histoire et à la rhétorique, je suggère aussi le texte de Gadamer (1996b), «Herméneutique classique et philosophie», dans son ouvrage *La philosophie herméneutique*, p. 85-118.

[2] «Cette "herméneutique philosophique" est envisagée dans une visée universelle au sens précis où elle doit pouvoir s'appliquer à toutes les sciences. Il ne doit y avoir qu'*une seule* herméneutique, mais dont les objets seront à chaque fois particuliers» (Grondin, 1993b, p. 56).

Greisch, 1993, p. 407)[3]. Dans chacune de ces herméneutiques spéciales, la tâche de l'interprète consiste à clarifier les passages obscurs d'un texte de manière à le rendre parfaitement intelligible. Cette tâche se réalise à la faveur d'une intelligence particulière, nommément la *subtilitas intelligendi*. Mais cette dernière ne peut garantir à elle seule une compréhension achevée du texte. À la *subtilitas intelligendi*, le théologien Ernesti ajoute la *subtilitas explicandi*, car il ne suffit pas de comprendre le texte, encore faut-il pouvoir l'expliquer, le rendre clair pour un autre, à quoi répond Meier (1757)[4] quand il affirme que l'herméneutique est la science des règles qu'il faut observer «lorsqu'on veut: 1) connaître le sens d'un discours et 2) l'exposer à d'autres» (cité dans Grondin, 1993b, p. 77).

À la même époque, dans son *Introduction à la juste interprétation des discours et des écrits rationnels* (1740), Chladenius propose également une herméneutique à vocation universelle. Son herméneutique est importante car elle dépasse le cadre strictement logique de Dannhauer[5]. En effet, avec Chladenius, l'herméneutique générale ou la théorie de l'interprétation est dissociée de la logique et elle se présente comme «l'autre grande branche du savoir humain»[6]. Il y a donc deux sortes de savants pour Chladenius: les uns, grâce à leurs recherches, leurs efforts et leurs découvertes, contribuent à l'accroissement et au renouvellement des connaissances; les autres s'occupent surtout «de ce que d'autres ont pensé d'utile et d'agréable en vue d'indiquer comment il faut comprendre leurs écrits et leurs monuments, bref, ils interprètent» (Chladenius, cité dans Grondin, 1993b, p. 60). Interpréter, selon Chladenius, c'est expliquer à d'autres ce qu'il faut comprendre, l'exposer et le rendre accessible, leur fournir les outils et les concepts, l'arrière-fond historique, contextuel ou factuel, de manière à parvenir à l'intelligence complète d'un texte ou d'une oeuvre. Dans les termes de Chladenius: «Interpréter, ce n'est rien d'autre que de fournir

---

[3] Et au XIX[e] siècle, l'essor de l'herméneutique sera assuré par les réflexions méthodologiques qui eurent cours dans la dernière née des herméneutiques spéciales, l'herméneutique historique (Grondin, 1990b, p. 1131).

[4] Meier a publié son *Essai d'une herméneutique générale* en 1757. On trouve dans Grondin (1993b, p. 68-74), une présentation claire sur l'herméneutique de Meier. L'intérêt principal de son herméneutique tient dans l'élargissement du champ d'application de l'herméneutique. Beaucoup plus que l'horizon des textes écrits, l'herméneutique embrasse désormais tout l'univers des signes, jusqu'aux signes naturels.

[5] Pour Dannhauer, en effet, seule la logique permet de porter un jugement sur la vérité absolue du sens que l'analyse herméneutique a mis préalablement à découvert. Dannhauer fait donc une distinction très nette entre l'herméneutique et la logique, celle-ci se prononçant sur la vérité absolue du sens d'un passage que celle-là met à découvert. En conséquence, on distinguera entre «vérité herméneutique» et «vérité de fait» (Grondin, 1993b, p. 54-58).

[6] «L'herméneutique générale ou la théorie de l'interprétation (Chladenius préfère le terme de souche germanique *Auslegungslehre* à l'expression, d'origine latine, *hermeneutik*) sera même dissociée de la logique et s'instituera comme l'autre grande branche du savoir humain» (Grondin, 1993b, p. 60).

[*beybringen*, apporter, munir de] les concepts nécessaires à l'intelligence complète d'un passage» (Chladenius, cité dans Grondin, 1993b, p. 66). L'interprétation n'est donc pas une activité libre de toutes règles; on n'interprète pas n'importe quoi ni n'importe comment. L'interprétation consiste à expliquer, à rendre clair un passage ou un texte en particulier, et à le faire à la lumière d'un contexte plus large, que ce soit le contexte de l'oeuvre de l'auteur lui-même, ou le contexte d'une tradition interprétative dont il participe et dans laquelle se sont élaborés des concepts dont la maîtrise assure une fine compréhension du passage ou du texte à l'étude. En termes simples, interpréter consiste à donner des clefs de compréhension, et ces clefs se trouvent à la fois dans l'oeuvre de l'auteur et dans une tradition interprétative dont il participe. Pour ne donner qu'un exemple, la différence ontologique ou la différence entre l'être et l'étant est une clef pour comprendre l'oeuvre philosophique de Heidegger. Mais on ne comprend bien cette différence ontologique que projetée sur l'arrière-fond de l'histoire de l'être depuis Parménide, et par rapport à laquelle la position de Heidegger quant à l'être prend tout son sens et son originalité.

J'ai déjà souligné l'intention pédagogique qui traverse l'herméneutique de Chladenius. Le modèle de la relation du maître et de l'élève est d'ailleurs central dans son herméneutique. En conséquence, l'interprétation «prend la forme d'un processus didactique au cours duquel l'éducateur transmet un savoir plus englobant qui habilitera l'étudiant à comprendre correctement les pensées d'un auteur» (Grondin, 1993b, p. 66). Ce processus didactique se réalise à la faveur de la *subtilitas explicandi*. Comme nous le précisions ci-haut, il ne suffit pas de la *subtilitas intelligendi*, de la compréhension proprement dite, encore faut-il s'appuyer sur les ressources de la *subtilitas explicandi*, sur l'interprétation dirait Chladenius, bref sur tout ce qui permet de bien entendre le propos d'un auteur. Le maître est donc un interprète qui possède une matière et qui peut l'expliquer ou l'exposer à d'autres. En clair, pour Chladenius, l'interprétation prend la forme d'une explication qui mène à la juste compréhension. Sans explication, l'esprit ne peut accéder à la compréhension. Soulignant à son tour la nature profondément pédagogique de l'herméneutique de Chladenius, Gallagher (1992, p. 325) écrit: «Without explication there would be no understanding, since understanding is produced by explication».

Sous Schleiermacher cependant la vertu herméneutique de l'explication sera expulsée du processus interprétatif au profit de la seule *subtilitas intelligendi*[7]. L'herméneutique «deals

[7] Avec Gadamer (1996a, p. 329), il serait plus juste de dire que sous Schleiermacher la compréhension et l'interprétation se fusionnent dans l'esprit de l'interprète. En conséquence, la présentation pédagogique qui consiste à interpréter un texte pour les autres n'est plus nécessaire.

only with the art of understanding, not with the presentation of what has been understood» (Schleiermacher, cité dans Gallagher, 1992, p. 324). Et Gallagher (1992, p. 324)[8] ajoute: «Hermeneutics takes as its task the exactness, correctness, *adequatio* of understanding, which is inner thought (silent reading) rather than the public performance of explication or pedagogical presentation». Cherchant à développer une théorie générale de l'interprétation pour les sciences de l'esprit, cette exclusion de l'explication par Schleiermacher aurait pu être sans conséquence si Dilthey n'avait pas appliqué le modèle de l'herméneutique textuelle de Schleiermacher à l'ensemble des signes et des symboles qui constituent la vie de l'esprit[9]. Dans l'optique de Schleiermacher et de Dilthey, la vie et l'histoire deviennent comme les lettres d'un mot, comme les mots d'un texte. Gallagher (1992, p. 326) écrit à juste titre: «With Dilthey we have the advent of textualism, the use of the textual paradigm as a model for universal hermeneutics. Textualism involves the reduction of all forms of interpretation to one form: reading». Dorénavant, tout s'interprète comme un texte, l'histoire générale, les oeuvres, les signes et les symboles comme les événements de notre vie. L'interprétation prend dès lors place dans la conscience silencieuse d'un sujet interprétant, dans la lecture comme processus intérieur, processus qui n'a plus rien à voir avec une explication, une présentation pédagogique ou une expérience éducative. La vie est un grand livre que seule la *subtilitas intelligendi* permet de lire et de comprendre. Mais comme le souligne Gallagher (1992, p. 325): «If we take our orientation from Chladenius rather than Schleiermacher, we might begin to see that Romantic hermeneutics represents an impoverishment of hermeneutical practice which excludes the pedagogical dimension in order to focus entirely on an interior realm».

Dans le cadre du mouvement piétiste, Rambach[10] donnera à l'herméneutique une impulsion nouvelle en lui incorporant une compétence additionnelle, la *subtilitas applicandi*,

---

[8] On peut imaginer toute l'importance de la *subtilitas explicandi*, de l'explication, de l'exposition ou encore de la présentation pédagogique à une époque où la lecture était essentiellement orale. L'interprétation consistait précisément dans cette présentation publique; elle présentait donc des liens étroits avec la rhétorique et la dimension éducative. Dans son ouvrage *Histoire de la lecture* (1998), A. Manguel nous apprend que la lecture en silence, le fait de parcourir une page sans le son de la voix et le remuement des lèvres, ne date que du X^{e} siècle en Occident. On sait aussi toute l'importance de la *lectio* dans les méthodes pédagogiques au Moyen Âge. C'est peut-être la conquête de la lecture en silence, et de ce qui se passe entre la conscience silencieuse et le texte, qui est à la source du textualisme comme paradigme de l'interprétation et de l'abandon progressif de la *subtilitas explicandi* comme de la dimension pédagogique qui caractérisaient l'herméneutique. Je suggère donc l'ouvrage de Manguel (1998). *Histoire de la lecture*. Paris: Actes Sud/Leméac, ainsi que les pages de Gallagher (1992) sur le processus interprétatif, p. 320-331.

[9] Sur «le pacte moderne entre l'épistémologie et l'herméneutique», j'ai beaucoup profité du texte de P. Corset (1993), dans *Comprendre et interpréter. Le paradigme herméneutique de la raison*, p. 127-149.

[10] Soulignons également que Rambach propose une théorie herméneutique des affects qui préfigure, selon Grondin (1990b, p. 1130), les herméneutiques de la vie de Dilthey et de Heidegger. L'herméneutique piétiste de

compétence qui permettait de tirer des conséquences pratiques de ce que l'on avait compris. Toutefois, et comme le remarque à juste titre Grondin (1993b, p. 78), aussi originale que puisse paraître cette *subtilitas* piétiste de l'application, elle n'est au fond qu'une réactualisation du «sens tropologique» que l'on retrouve dans la doctrine médiévale du quadruple sens de l'Écriture. Suivant cette doctrine, le texte biblique peut être interprété suivant quatre perspectives superposées, dont la perspective «tropologique» ou morale destinée à orienter la conduite du croyant. Gadamer la réhabilitera *mutatis mutandis* dans le cadre de sa description phénoménologique de la compréhension[11], après le long oubli où l'avait confinée l'herméneutique romantique. Il montrera qu'avant l'essor de la conscience historique aux XVIII^e^ et XIX^e^ siècles, essor au cours duquel l'herméneutique philologique et l'herméneutique historique se séparent des autres disciplines pour se constituer en méthodologie des sciences de l'esprit, l'herméneutique philologique, théologique et juridique étaient étroitement liées sur la base de la reconnaissance de l'application comme partie intégrante de la compréhension. Gadamer (1996a, p. 330-331) est très clair à ce sujet.

> «Ce qui est constitutif de l'herméneutique juridique comme de l'herméneutique théologique, c'est bien la tension existant entre le texte donné — texte de loi ou de révélation — d'un côté et, de l'autre, le sens que prend son application à l'instant concret de l'interprétation, que ce soit dans la sentence ou dans la prédication. Une loi ne demande pas à être comprise historiquement, l'interprétation doit au contraire concrétiser son autorité juridique. De même un texte religieux ne demande-t-il pas à être considéré comme simple document historique, il doit être compris de façon à exercer son action salvatrice».

Cette citation de Gadamer souligne de façon nette l'importance de l'application dans la compréhension. «Comprendre, c'est toujours appliquer» selon Gadamer (1996a, p. 331). Dans le cadre des herméneutiques théologique et juridique, comprendre c'est appliquer un texte de loi ou de révélation à une situation concrète. C'est à l'instant concret du jugement, de la sentence ou de la prédication que se réalise le sens de l'application du texte à la situation.

Rambach enseigne que chaque mot que profère le discours humain abrite une émotion particulière, le mot jaillissant du plus profond de l'âme. «Derrière tout mot, il faut tenter de capter un intérieur, à savoir un état affectif de l'âme qui cherche à s'exprimer» (Grondin, 1993b, p. 76). De plus, comme le note Grondin (1993b, p. 78), l'herméneutique piétiste «a bénéficié d'une audience beaucoup plus large que les herméneutiques universelles de Dannhauer, Meier ou Chladenius, dont l'ambition était certes plus ouvertement philosophique, mais dont le logicisme faisait un peu schématique. En contrepoint à la rigidité du monde des signes qu'offre la *caracteristica universalis*, la conception qui voit avant toute chose dans le discours l'expression d'une âme, et pour une autre âme, est celle qui finit par s'imposer».

[11] Comprendre, pour Gadamer, c'est toujours «appliquer» un sens à notre situation présente. La *subtilitas applicandi* est à ce point importante aux yeux de Gadamer qu'elle en vient à se confondre avec la compréhension elle-même, ce que confirme d'ailleurs le passage suivant: «Car nous estimons au contraire que l'application est partie intégrante du processus herméneutique au même titre que la compréhension et l'interprétation» (Gadamer, 1996a, p. 330).

Dans l'écart qui sépare le texte de la situation, le juge ou le prédicateur opère une médiation entre le texte et le cas concret. Il comble en quelque sorte cette distance par l'application, mais il la comble en tenant compte à la fois du texte et de la situation concrète. Que le juriste soit tenu par le texte et par la situation, Gadamer (1996a, p. 349) y insiste dans son analyse de l'herméneutique juridique: «Sans doute le juriste ne perd-il jamais de vue la loi elle-même. Mais son contenu normatif est à déterminer au vu du cas concret auquel il doit être appliqué. (...) Il lui faut au contraire reconnaître le changement intervenu dans les circonstances et, par conséquent, déterminer en termes nouveaux la fonction normative de la loi»[12]. En entraînant Gadamer sur le terrain de la pédagogie, je pense que l'application n'y est pas un phénomène accessoire mais qu'elle contribue au contraire à en déterminer le sens. J'y reviendrai plus loin.

Je résume le propos. J'ai d'abord montré que la compréhension d'un texte se réalise à la faveur de la *subtilitas intelligendi*, *subtilitas* qui dominera d'ailleurs les autres *subtilitates* dans l'herméneutique de Schleiermacher. Puis, avec l'herméneutique de Chladenius, j'ai mis en lumière l'importance d'un arrière-fond conceptuel pour comprendre les passages obscurs d'un texte, arrière-fond que l'on puise à la fois dans l'oeuvre de l'auteur et dans la tradition interprétative dont il participe et au sein de laquelle se sont élaborés des concepts dont la maîtrise nous assure une meilleure compréhension. Enfin, au sein de l'herméneutique théologique et juridique, j'ai insisté sur l'importance du jugement dans la détermination ou la concrétisation du sens d'un texte de loi ou de révélation. Comprendre, c'est appliquer, et l'application se réalise dans le jugement. En résumé, dans le système de l'ancienne tradition herméneutique, et avant l'essor de la conscience historique de l'épistémologie romantique et post-romantique, on y distingue la *subtilitas intelligendi*, ou la compréhension proprement dite, de la *subtilitas explicandi*, ou de l'interprétation, à quoi s'ajoute, issue du mouvement piétiste, la *subtilitas applicandi*, c'est-à-dire l'application. Ces trois éléments, ces trois compétences pour ainsi dire, constituent l'acte de comprendre. Il est significatif, comme le remarque Gadamer (1996a, p. 329), que tous trois soient appelés *subtilitas*: «cela indique qu'on les conçoit moins comme des méthodes, dont on dispose, que comme une aptitude qui exige une finesse d'esprit particulière». Au terme de cette brève introduction, nous possédons les éléments essentiels qui constitueront le programme de ce chapitre.

---

[12] Gadamer consacre d'importants développements à l'herméneutique juridique dans son ouvrage *Vérité et méthode* (1996a, p. 347-363).

Après l'herméneutique philologique, théologique et juridique, et après l'herméneutique historique, je propose donc l'idée d'une herméneutique pédagogique. C'est que la pédagogie est une pratique herméneutique en ce sens qu'il s'agit d'interpréter non seulement des savoirs pour des élèves mais encore des situations complexes où s'emmêlent tout à la fois des interactions sociales, des appropriations différenciées de la matière, des attitudes et des habiletés diverses. Cette idée, j'entends la développer selon les trois thèses suivantes: 1) la pédagogie est une activité interprétative; 2) elle s'enracine dans une tradition interprétative et pédagogique; 3) elle exige du jugement. Je répète que j'aurai pour fil conducteur l'herméneutique, en particulier les notions de compréhension comme dialogue, d'expérience herméneutique, de *Bildung*, d'application, de *Wirkungsgeschichte* et de *phronèsis*, notions que j'emprunte à l'herméneutique modérée, principalement aux grands axes de l'herméneutique gadamérienne, et que je croiserai à l'occasion avec des analyses qui appartiennent à des orientations théoriques et herméneutiques différentes. Ce chapitre se divise donc en trois parties, correspondant chacune aux thèses ci-haut énoncées.

4.1 Première partie: La pédagogie est une activité interprétative

Je reprends la première thèse en la développant: la pédagogie est une activité interprétative (Atkins, 1988; Bruffee, 1984; Gallagher, 1992; Gauthier et *al.*, 1997; Gillet, 1987; Hollinger, 1984) qui sollicite les *subtilitates intelligendi, explicandi* et *applicandi*. Dans la présente partie, je souhaiterais étayer cette affirmation en ayant comme angle d'attaque le pédagogue dans son rapport à l'une des dimensions fondamentales de son travail, c'est-à-dire dans son rapport à la matière (Doyle, 1977, 1986; Gauthier et *al*, 1997)[13]. Cette affirmation, je l'exposerai selon deux propositions, donnant ainsi à mon propos la forme d'un diptyque. Ces propositions se lisent comme suit: 1) le pédagogue interprète une matière; 2) le pédagogue interprète une matière pour des élèves.

4.1.1 Le pédagogue[14] et l'interprétation de la matière

Que le pédagogue ou l'enseignant possède un savoir, à prime abord nul n'en conteste l'évidence. Il ne nous viendrait pas à l'esprit qu'un enseignant puisse enseigner sans maîtriser les contenus qu'il enseigne, sans une solide compréhension de la matière qu'il

---

[13] Double agenda dirait Shulman (1986). La pédagogie comporte deux grandes fonctions: l'enseignement des contenus et la gestion de classe.

[14] Nous employons les substantifs pédagogue et enseignant indistinctement.

transmet. Cela tombe sous le sens qu'un enseignant possède un savoir. Quand nous disons cela, nous disons simplement qu'il a interprété une matière ou un sujet, qu'il a une compréhension de la matière dirait Shulman (1987)[15], ou ce que Gallagher appelle «a teacher's "understanding" of the subject matter» (1992, p. 36). Voilà pour l'évidence. Mais qu'est-ce que cela signifie d'un point de vue herméneutique quand nous disons qu'un enseignant possède un savoir ou une compréhension de la matière qu'il enseigne?

Si nous l'exprimons dans les termes de l'herméneutique traditionnelle, la compréhension de la matière se réalise à la lumière d'une intelligence particulière, la *subtilitas intelligendi*. Comprendre une matière, c'est en posséder une connaissance intime et raffinée, une connaissance familière. Pour Chladenius, dont l'herméneutique repose sur le modèle de la relation du maître et de l'élève, le maître n'est pas seulement celui qui enseigne, il est aussi le maître d'un savoir, celui qui maîtrise et domine un savoir, qui en possède une «appréhension précise et totalisante»[16]. Mais dans les termes d'une philosophie herméneutique plus récente, et en particulier dans le cadre de l'herméneutique gadamérienne, la compréhension de la matière n'est jamais neutre, objective et achevée, mais partielle, ouverte et susceptible d'altérations et de changements. Cette transformation de la compréhension de la matière n'est possible qu'à la faveur de son ouverture à de nouvelles possibilités de sens et à de nouveaux horizons[17]. Ainsi que nous l'enseigne l'herméneutique, ce mouvement vers un ailleurs et un possible ne s'effectue pas à partir d'un point zéro, mais toujours à partir de ce que l'on connaît, de ce qui est nous est familier. Autrement dit, la compréhension de la matière présente aussi la structure du cercle herméneutique, cercle toujours ouvert qui exprime la finitude humaine, et condition nécessaire pour maintenir entières les possibilités d'apprendre[18].

---

[15] La compréhension est la première phase de ce que Shulman (1987) appelle le «raisonnement pédagogique», processus qui comporte dans l'ordre les phases de compréhension, de transformation, d'enseignement, d'évaluation et de réflexion.

[16] Je reprends ici une expression de Durand (1996, p. 176) dans son ouvrage *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.

[17] Pour Gadamer en effet la compréhension humaine ne peut jamais parvenir à une compréhension complète et définitive. Elle sera toujours finie, limitée et incomplète, nécessitant un processus continuel de révision. Cette position de Gadamer quant à la compréhension le sépare clairement de Chladenius et de Schleiermacher qui pensent que le processus d'interprétation mène éventuellement à une compréhension complète et définitive de ce que l'on cherche à comprendre.

[18] Rappelons que le cercle herméneutique n'est pas un cercle vicieux mais le cercle qui caractérise la finitude de la compréhension humaine. Le cercle herméneutique a connu plusieurs formulations au cours de son histoire, dont celle de Schleiermacher et de l'herméneutique romantique, puis celle de Husserl, de Heidegger et de Gadamer. Comme nous le savons, nous devons à Heidegger la découverte de la structure d'anticipation de la compréhension. Bien avant que nous en venions à une saisie explicite des choses, et plus originellement que la scission sujet-objet, nous avons une pré-conception, une compréhension préalable de la chose. Il n'existe

À la manière de Gallagher (1992, p. 77), on pourrait exprimer cette circularité herméneutique de la compréhension de la matière en termes de dialectique entre la transcendance et l'appropriation, en termes de jeu. Comme nous l'avons vu, dans le jeu le joueur est joué. En effet, ce qui caractérise le mouvement de transcendance du jeu, c'est précisément que le joueur est entraîné à l'extérieur de lui-même dans l'inconnu. Mais pour être représenté, le jeu réclame aussi la participation du joueur. Cette transcendance ne se fait donc pas à partir d'un point zéro; elle part de ce qui est connu. En d'autres termes, ce qui est inconnu dans le jeu est interprété en fonction de ce qui nous est familier. Ainsi les activités ludiques prennent-elles place dans un contexte significatif qui est projeté par la structure préalable de notre compréhension. Par exemple, dans le sport, dans la danse ou la musique, lorsqu'il s'agit d'apprendre un nouveau mouvement qui n'est pas dans notre répertoire, il ne peut être appris qu'à partir du schéma corporel déjà en place, schéma corporel qui constitue la pré-structure d'un nouvel apprentissage. S'il en résulte une modification ou une transformation, alors une appropriation s'est réalisée. L'appropriation est ici une transformation, modification, approfondissement, élargissement de ce que nous possédions avant, transformation qui passe nécessairement par une expérience de transcendance, pour reprendre au passage le terme de Gallagher. L'appropriation suppose donc une distance entre ce que je sais et ce que je ne sais pas, distance que m'impose ce qui est autre, et par le biais duquel je deviens également un autre. Il en est ainsi de tout apprentissage, de toute formation, de toute éducation, de toute acculturation. À dessein j'ai fait ce rappel pour mettre en lumière que l'enseignant ne possède pas une matière, un savoir ou un sujet comme un objet inerte, et qu'avant de l'interpréter pour des élèves, il l'interprète également pour lui-même, d'une certaine manière et d'un certain point de vue, en étant plus ou moins ouvert à son renouvellement, à un dialogue avec d'autres interprétations possibles de la matière. Dans une perspective herméneutique, enseigner comporte donc, du moins si l'enseignement demeure

---

pas de compréhension neutre, c'est-à-dire sans présuppositions préalables. Le monde est toujours déjà interprété en fonction de cette structure première. Ce processus fait partie intégrante de la structure de la compréhension humaine. Avant Heidegger, il faut toutefois préciser que Husserl avait déjà mis en lumière la structure d'horizon de la compréhension, l'expérience pré-prédicative, en référence au fait que le non familier est toujours compris en référence au familier, que nous sommes toujours déjà en train de comprendre le monde avant de porter sur un objet un examen cognitif. On notera enfin que la notion de cercle herméneutique s'accorde avec la psychologie cognitive, en particulier avec le concept de structure cognitive. Dans une perspective cognitiviste, la connaissance s'organise toujours du connu vers l'inconnu, de l'ancien vers ce que nous ne savons pas. Lorsque par exemple nous abordons un objet nouveau, nous essayons de l'intégrer à ce que nous savons déjà, c'est-à-dire à nos schèmes mentaux, à nos règles acquises auparavant (Tardif, 1996, p. 233). Sur la psychologie cognitive, voir l'ouvrage de J. Tardif (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Logiques. Pour les différentes formulations du cercle herméneutique, l'ouvrage de Gallagher (1992, p. 58-65) est une référence très utile. Enfin, sur le cercle heideggérien, et particulièrement sur la structure d'anticipation de la compréhension, voir Grondin (1993b, p. 132-137), Heidegger (1985, Trad. E. Martineau, p. 121-125) et Gadamer (1996b, p. 73-83).

encore un apprentissage, un dialogue de l'enseignant avec la matière qu'il enseigne, avec les interprétations qu'il en propose et qu'il peut revoir et réviser[19] au fil de son enseignement et de ses recherches. C'est un premier point.

Mais encore, que signifie comprendre une matière d'un point de vue herméneutique? L'enseignant possède un savoir avons-nous dit, ce qui implique qu'il a interprété une matière. Mais il ne possède un savoir et il n'interprète une matière que parce que d'autres avant lui l'ont interprété, que parce que la matière a fait l'objet d'interprétations préalables la constituant comme matière, comme discipline ou comme objet d'étude. Ainsi compris, enseigner une matière c'est aussi s'inscrire dans une continuité interprétative. La matière que j'enseigne s'enracine dans une communauté d'interrogation et de recherche où se sont progressivement élaborés un langage et des concepts, des relations et des règles, des méthodes et des «modalités d'énonciation» (Durand, 1996, p. 176). En d'autres termes, le savoir que je possède appartient à une longue tradition herméneutique marquée par des débats et des luttes, des querelles et des conflits d'interprétation. C'est que derrière les livres où se dépose notre savoir, derrière ce bel objet patiemment constitué, derrière la représentation commune d'un processus linéaire d'élaboration progressive et cumulative du savoir, se cache une prodigieuse aventure humaine, l'aventure des hommes aux prises avec eux-mêmes et avec le monde, l'aventure des hommes où le hasard vient à la rencontre de la recherche obstinée, l'aventure des hommes, c'est-à-dire des expériences originelles et déterminantes, des découvertes fulgurantes, des combats et des conquêtes, des ruptures et des rencontres aussi, où le coeur s'emmêle à la raison, l'imagination à la rigueur. Cette aventure, c'est précisément la vie du savoir, ce qui se renouvelle dans le feu de la transmission et de la discussion. Le savoir n'est pas d'abord dans les livres; il n'est ni dans le maître ni dans l'élève. Il est plutôt entre nous, dans une situation éducative qui n'est éducative que lorsque circule la vie là où le dialogue se noue.

---

[19] Bien sûr un enseignant n'est pas un spécialiste d'une discipline. Il est effectivement rare qu'il puisse contribuer à la production des connaissances et au renouvellement théorique d'une discipline. Dewey (1929) l'avait déjà remarqué lorsqu'il fait une claire distinction entre les savants et les enseignants. La compréhension de celui-ci n'est pas la compréhension de celui-là; elles ne sont ni opposées ni conflictuelles, mais elles ne sont pas identiques. Plus près de nous, une étude récente de Tardif, Lessard et Lahaye (1991) a montré que les enseignants entretiennent des rapports «d'extériorité» aux connaissances, se percevant davantage comme des diffuseurs des connaissances que comme des producteurs. Cette exclusion du processus de production des connaissances a comme corrolaire la prédominance du savoir d'expérience, pierre angulaire de leur compétence et de leur identité professionnelles. Sans être des producteurs de connaissances, je pense qu'il est tout de même possible d'entretenir un rapport non pas «d'extériorité» aux connaissances et à la matière, mais d'intériorité si j'ose dire, c'est-à-dire de maintenir un rapport d'ouverture à la matière, condition *sine qua non* à mon sens d'un renouvellement et d'un intérêt pour ce que l'on enseigne et pour la manière dont on l'enseigne.

Mais le savoir que je possède n'appartient pas qu'au passé. Il appartient tout autant au présent, d'abord à une communauté de recherche qui renouvelle ses questions, ses problèmes et ses débats selon des conjonctures nouvelles, mais aussi à la personne même de l'enseignant qui l'interprète à partir de sa propre situation herméneutique, de ses intérêts et de ses questions, selon sa formation disciplinaire, son histoire personnelle et scolaire[20]. Mais la science du savant, comme l'oeuvre de l'artiste, de l'écrivain et du théoricien ne sont pas directement communicables à l'élève: «il faut l'intercession de dispositifs médiateurs, (...) l'élaboration de toutes pièces de savoirs "intermédiaires", qui sont comme autant d'images artificielles, autant d'approximations provisoires mais nécessaires, autant de "trompe-l'oeil" intellectuellement formateurs car destinés à s'effacer à l'étape suivante vers laquelle ils auront assurés le passage» (Forquin, 1989, p. 15). Pour que ces savoirs puissent être effectivement assimilables et transmissibles, l'éducation scolaire et l'enseignant en particulier se prêtent alors à un immense travail de médiation pédagogique[21], d'interprétation de la matière pour les élèves.

4.1.2 Le pédagogue et l'interprétation de la matière pour les élèves

La distinction entre les «savoirs à enseigner» et les «savoirs pour enseigner» (Perrenoud, 1996) est bien connue en éducation. Ce que Chevallard (1985) appelle la «transposition didactique» est devenue une expression consacrée et Shulman (1986) a proposé récemment le concept de *pedagogical content knowledge* pour distinguer la connaissance pédagogique de la matière de la simple connaissance de la matière. La connaissance pédagogique de la matière c'est la connaissance du comment enseigner la matière, à la fois distincte de la connaissance de la matière ou de la connaissance disciplinaire, et de la connaissance du programme, aussi appelée la connaissance curriculaire. La chose est entendue: le propre de l'activité enseignante consiste à rendre «enseignables» les savoirs, «c'est-à-dire présentables aux élèves et assimilables par eux» (Durand, 1996, p. 176). Ce qui

---

[20] Ce qui fait bien sûr qu'une même matière sera enseignée de façon différente selon l'enseignant. Dans une étude récente, Gauthier et Martineau (1998) montrent que les savoirs disciplinaires et curriculaires influencent de plusieurs façons la pratique enseignante. Selon la discipline d'origine, le niveau de formation, selon aussi la représentation de la nature de la discipline, la présence ou l'absence d'une formation académique, enfin selon l'expérience d'enseignement et la connaissance du programme, une même matière sera enseignée différemment. Gauthier, C. et Martineau, S. (1998). «Le paradigme retrouvé. Vers une meilleure compréhension des savoirs disciplinaires et curriculaires des enseignants». Texte d'une communication présentée à la Biennale de Paris en avril 1998. À paraître.

[21] Le terme de médiation est un terme important du vocabulaire de l'éducation de nos jours. Sur l'enseignant comme médiateur dans une perspective cognitiviste, voir l'ouvrage de G. Noiseux (1997). *Traité de formation à l'enseignement par médiation. Tome I. Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle*. Sainte-Foy: MST Éditeur.

exige, on s'en doute, tout un travail de réorganisation et de restructuration[22] que Durand (1996) examine en reprenant les phases du «raisonnement pédagogique» de Shulman (1987). À mon tour je reprends brièvement le propos de Durand qui porte en particulier sur la phase de transformation du savoir savant. On notera qu'elle est la deuxième phase du «raisonnement pédagogique» dont parle Shulman et elle est spécifique aux enseignants selon Durand. Quatre opérations différentes la caractérisent: l'opération de sélection et d'adaptation des connaissances de la matière, l'opération de sélection des modalités particulières de présentation et de figuration de ces connaissances, l'opération des modalités d'instruction, enfin l'opération de mise en forme en fonction des particularités des élèves. L'opération de sélection et d'adaptation des connaissances de la matière a pour but «de les rendre assimilables, "apprenables" en les organisant de façon hiérarchisée et séquencialisée». La seconde étape consiste principalement à choisir et à adopter des images, des métaphores, des analogies, des exemples et des illustrations qui favoriseront l'assimilation des connaissances. Ensuite des modalités d'instruction sont envisagées: démonstration magistrale, explication à tout le groupe ou explication en sous-groupe, exposé par des élèves, présentation d'une séquence de problèmes, travail individuel, etc. Enfin, l'enseignant doit tenir compte des particularités des élèves, c'est-à-dire de leur niveau scolaire, de leurs acquis antérieurs, de leurs représentations, et autres caractéristiques individuelles ou plus collectives (Durand, 1996 p. 177). Sur le plan formel, ces distinctions sont éclairantes et pertinentes, même s'il reste beaucoup à faire pour mieux comprendre la façon dont ces opérations de transposition didactique sont réalisées[23] par les enseignants. Mais je voudrais ici les reprendre en partie[24] et les inscrire dans une perspective plus herméneutique de manière à renouveler le regard que l'on porte à l'habitude sur elles.

---

[22] Perrenoud a plusieurs pages intéressantes sur cette réinvention/restructuration. Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, en particulier les pages 34-39. J'en tire le passage suivant: «La culture qui doit être concrètement enseignée et évaluée en classe n'est que balisée par le curriculum formel. Il ne fournit qu'une trame, à partir de laquelle il appartient aux maîtres d'élaborer un tissu serré de notions, de schèmes, d'informations, de méthodes, de codes, de règles qu'ils vont tenter d'inculquer. Pour passer de la trame au tissu, le maître accomplit un travail permanent de réinvention, d'explication, d'illustration, de mise en forme, de concrétisation du curriculum formel. Par métaphore, on peut assimiler l'enseignement à la *commedia dell'arte* plus qu'à l'interprétation d'une pièce entièrement écrite, à des variations libres sur des thèmes imposés plus qu'à l'exécution d'une partition» (p. 34-35). La métaphore du musicien de jazz, improvisant à partir de structures harmoniques et de patterns mélodiques donnés, est aussi intéressante.

[23] Durand (1996, p. 178-179) souligne d'ailleurs la contribution exemplaire de Tochon à ce chapitre. Tochon, F. (1991). *L'enseignement stratégique*. Toulouse: Éditions universitaires du Sud.

[24] En particulier les opérations de sélection des modalités de présentation et de figuration des connaissances et de mise en forme en fonction des particularités des élèves.

Le pédagogue ne fait pas qu'interpréter une matière; il interprète aussi une matière pour des élèves. Dans les termes de Chladenius, le pédagogue est une sorte de savant qui travaille à fournir l'arrière-fond théorique des écrits des auteurs, un savant qui se consacre à indiquer comment il faut comprendre leurs oeuvres, bref, le pédagogue est un savant qui interprète pour les autres. Toujours dans les termes de l'herméneutique traditionnelle, ce travail d'interprétation s'accomplit à la faveur des *subtilitates explicandi* et *applicandi*. Pour le pédagogue, et c'est ici qu'il se distingue de ces autres savants dont l'effort vise à produire des connaissances, il ne suffit pas de comprendre la matière, il faut aussi pouvoir l'expliquer, l'exposer à des élèves, mais l'expliquer et l'exposer en tenant compte de ces élèves, c'est-à-dire non pas des élèves abstraits et théoriquement définis, mais des élèves concrets, en chair et en os, différents les uns des autres et irréductibles à mon savoir. *Subtilitas explicandi*, c'est-à-dire expliquer, exposer une matière pour des élèves, ce qui suppose, conformément à l'opération de sélection des «modalités particulières de présentation et de figuration» de la matière, tout un travail sur le langage en vue d'en extraire des images, des métaphores, des analogies, des exemples et des illustrations pédagogiquement fécondes et pertinentes, mais un travail étroitement lié à la *subtilitas applicandi*, c'est-à-dire à un travail sur le langage, certes, mais un travail en tenant compte des particularités des élèves, de leur langage, de leurs images, de leurs représentations et de leurs capacités cognitives et symboliques[25].

Dans des termes plus heideggériens, expliquer et exposer une matière, c'est l'expliquer et l'exposer d'une manière qui tienne compte de la structure préalable de la compréhension des élèves. C'est ainsi que j'entends le propos de Gallagher (1992, p. 79) lorsqu'il écrit: (...) «the pedagogical presentation is governed not only by the teacher's understanding of the subject matter, but by her understanding of how the subject matter can

---

[25] Ce rapport très étroit entre l'enseignement et le langage remonte à la fondation de la tradition éducative occidentale. On connaît l'idéal du savoir parler pour les Sophistes et toute l'importance des interactions langagières dans l'éducation socratique. On connaît aussi la place de la *disputatio* dans la pédagogie scolastique et l'on sait à quel point la formation de l'orateur est la visée première des humanistes de la Renaissance. Continuateur de la tradition humaniste, en plusieurs de ses ouvrages O. Reboul (1984, 1986, 1989) souligne la nature rhétorique de l'enseignement, tout comme Perelman (1952) dans son article «Éducation et rhétorique», *Revue Belge de psychologie et de pédagogie*, XIV (60), 25-37. Plus près de nous, et dans la mouvance théorique de Perelman, Angenot (1993) nous invite à réfléchir sur la notion de pédagogue cultivé comme maître de discours. Je pense aussi à l'ouvrage de Gillet (1987) qui souligne l'importance de la médiation rhétorique pour les sciences de l'éducation et pour lequel apprendre consiste essentiellement à accéder à sa propre parole. Aussi, dans un ouvrage récent, Gauthier et *al.*(1997) ont fait valoir la nécessité de recourir à la persuasion pour gagner la joute de l'apprentissage. Sur la communication pédagogique, voir également Perrenoud (1994), en particulier le chapitre 9, p. 145-160. On ajoutera enfin qu'une société pluraliste est une société où tout se discute. Comme membre de cette société, et comme acteur d'une collectivité éducative, l'enseignant est donc engagé dans des débats où sa parole est sollicitée, où il doit prendre place, prendre position, sortir de son mutisme. D'où l'importance, à mon sens, d'une formation à l'argumentation comme dimension essentielle de la construction de son identité professionnelle.

best be articulated for the student concerned». Pour l'enseignant, l'explication, l'exposition d'une matière à des élèves dans le cadre d'une présentation pédagogique est tout aussi capitale que sa compréhension de la matière. En un sens, elle l'est peut-être même davantage parce qu'elle requiert la capacité d'appréhender ou d'anticiper la structure préalable de la compréhension de l'élève en vue de l'ouvrir à de nouvelles possibilités de sens (Gallagher, 1992, p. 80)[26]. Dans le cadre d'une herméneutique pédagogique, les *subtilitates explicandi* et *applicandi* ne sont donc pas des compétences séparées, travaillant de façon autonome, mais des compétences étroitement solidaires, interdépendantes, qui distinguent le pédagogue du savant, et de part en part traversées par ce que Gauthier (1993a) appelle le souci de l'autre[27]. Toute la science ne fait donc pas un bon pédagogue; le pédagogue est celui qui a le souci de l'autre, c'est-à-dire le souci de la compréhension de l'autre qu'il tente d'amener, par tous les moyens pédagogiquement disponibles, à de nouvelles possibilités de compréhension, à une transformation possible de sa compréhension préalable. Avant d'aller plus loin, ce travail des *subtilitates explicandi* et *applicandi* se prête sans peine à des illustrations simples. Je les tire respectivement de mon enseignement au niveau primaire en éducation musicale et de mon enseignement universitaire.

Si je présente pour la première fois à des élèves de première année l'équation rythmique suivante, une noire + une noire = une blanche, et ce sans plus d'explications, je risque fort un soliloque avec moi-même. Mais si j'utilise des pommes pour démontrer mon équation, je les mets en présence d'un contexte qui leur est plus familier et à partir duquel ils peuvent appréhender une connaissance nouvelle. Mais une pomme + une pomme = toujours deux pommes, alors qu'une noire + une noire = une blanche, celle-ci valant deux pulsations. Dire qu'une noire + une noire = **une** blanche peut entraîner des dissonances cognitives chez certains élèves qui appréhendent cette équation rythmique à partir d'une pré-compréhension mathématique. Mais le but visé ici n'est pas d'abord mathématique car il concerne au premier chef la compréhension de durées musicales. Comprendre qu'une noire + une noire = une blanche, c'est comprendre qu'une noire équivaut à une durée égale à une autre noire, et que nous obtenons une durée plus longue lorsque nous les additionnons. Mais comment

---

[26] Se situant sur le terrain de la psychologie cognitive, J. Tardif (1992) insiste sur l'importance de rencontrer le monde de l'autre. Rencontrer le monde de l'autre, c'est à la fois tenir compte et partir de ses représentations, de ses valeurs, de sa culture, de son langage, de sa façon de voir le monde et de le raconter. Ce qui suppose encore une fois un travail de l'enseignant sur son langage, ses mots, ses images, son répertoire d'analogies, d'exemples et de métaphores. On trouve ces développements dans son ouvrage *Pour un enseignement stratégique*, en particulier le chapitre 6, «Fondements de la communication pédagogique stratégique», p. 379-467.

[27] J'ajouterais que la *subtilitas applicandi* est tout entière souci de l'autre.

comprendre qu'une noire équivaut à une durée et une blanche à une autre durée? Dire qu'une noire est une durée, en l'occurence un temps, c'est une manière bien abstraite de présenter les choses à un enfant de six ans. Un enfant de cet âge possède une représentation très concrète de l'espace et du temps. Pour revenir à notre exemple, on pourrait très bien expérimenter des durées différentes, et en particulier les durées d'une noire et d'une blanche, à partir des mouvements corporels que les élèves eux-mêmes effectuent tous les jours, mouvements qui peuvent être associés à des mots précis d'une chanson connue des élèves, mots à leur tour associés à des valeurs rythmiques, en l'occurrence à la noire et à la blanche. Ainsi, par le biais de ce qui est connu de l'élève, il expérimente corporellement des durées différentes, durées qui pourront éventuellement être associées au langage symbolique traditionnel de la musique. Une noire et une blanche sont donc appréhendées non pas de façon abstraite, mais à partir d'une sensation corporelle familière à l'élève. J'en arrive à ma seconde illustration.

Depuis quelques années, je donne un cours sur Carl Rogers et la pédagogie ouverte à des étudiants de première année inscrit au baccalauréat en enseignement à l'Université Laval à Québec. Je possède donc un savoir, ce qui signifie que j'ai interprété un objet d'étude, interprétation partielle et fragmentaire, toujours ouverte et en chemin. C'est dire que l'enseignement est toujours d'une certaine façon apprentissage, c'est-à-dire dialogue constant entre des interprétations qui peuvent être révisées. Pour bien comprendre les idées de Rogers sur l'éducation, leur impact dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage et l'influence notable qu'elles ont exercée à la fois dans le monde anglo-saxon et francophone, et particulièrement au Québec où elles ont connu un certain retentissement, sa conception de la personne mérite un détour attentif. Mon interprétation de sa conception de la personne donne lieu à une présentation pédagogique. J'expose et j'explique alors que sa conception de la personne et de ses transformations repose sur l'hypothèse du «growth», du développement. Cette hypothèse présente une double face: d'une part, elle postule l'existence d'une «tendance actualisante», sorte d'énergie vitale ou de force de croissance, un «système motivationnel unifié» disait Pagès (1986), qui pousse toute personne à se développer, à se réaliser et à s'épanouir à partir de ce noyau vital et selon des fins qui sont déterminées par elle; d'autre part, elle postule aussi une capacité de régulation permettant à la personne de réajuster ou de modifier son concept de soi (*self-concept*) en fonction d'une meilleure adaptation à la totalité de son expérience (Simard, 1996, p. 268). Si tout cela semble clair pour une personne familière de l'oeuvre de Rogers, ce l'est peut-être moins pour le néophyte, en l'occurrence pour un jeune étudiant universitaire qui aborde pour la première fois le terrain complexe de la psychologie de l'apprentissage. Non seulement le pédagogue interprète une matière pour lui-même, sous la gouverne de la *subtilitas intelligendi*, mais il l'interprète

également pour les autres, c'est-à-dire qu'il l'expose et l'explique à tel public en particulier, ce qui exige d'arrimer ses efforts aux caractéristiques des élèves, de choisir minutieusement ses illustrations de manière à ce que chacun puisse comprendre la conception rogérienne de la personne. En termes herméneutiques, il l'expose et l'explique de manière à ce que chacun puisse l'appliquer à sa situation, conformément au travail des *subtilitates explicandi* et *applicandi* et à l'approche gadamérienne de la compréhension selon laquelle comprendre signifie toujours appliquer un sens à sa situation. Pour revenir ici à la première partie de l'hypothèse rogérienne du développement, j'explique alors aux étudiants que leur choix de devenir des enseignants et des enseignantes correspond à cette «tendance actualisante» dont parle Rogers, c'est-à-dire qu'en choisissant de devenir des enseignants et des enseignantes vous sentiez plus ou moins clairement que l'enseignement représentait une voie de réalisation personnelle et professionnelle. Toutefois, suivant la seconde hypothèse, ce choix n'est pas définitif. Selon les tendances de chacun, les expériences, les rencontres, les succès et les échecs, votre préférence professionelle sera soumise à des évaluations périodiques. Elle sera pour les uns confirmée, pour les autres durement ébranlée jusqu'à lui préférer une autre orientation, mieux adaptée et plus conforme à votre expérience et à l'évaluation que vous en faites.

J'ai risqué ce détour afin d'illustrer ce travail pédagogique qui consiste non seulement à comprendre une matière, mais encore à l'expliquer et à l'exposer pour d'autres. Également, je voulais mettre en lumière l'interdépendance pédagogique des *subtilitates intelligendi*, *explicandi* et *applicandi*, *subtilitates* qui ont moins à voir avec des techniques et des méthodes, comme le remarque Gadamer (1996a, p. 329), qu'avec une finesse d'esprit particulière, un tact et une sensibilité, bref avec un savoir pratique dont nous montrerons plus loin, en suivant Gadamer, qu'il est lié à la *Bildung* comme possibilité de s'intégrer à une communauté plus large, et comme possibilité d'acquérir l'aptitude à le faire en développant le tact, la finesse d'esprit, le jugement et la pensée critique[28]. Or, on ne peut codifier ni le tact, ni la finesse, ni le jugement. De même, la *Bildung* n'offre pas des paramètres et des critères de choix clairs. Ces notions relèvent plutôt d'un savoir pratique dont le but n'est pas d'abord de démontrer des vérités mais de nous soutenir dans la conduite de notre vie (Warnke, 1991, p. 201) et, s'agissant de l'enseignement, de nous soutenir sur le terrain d'une activité qui

[28] Si j'insiste sur ces notions de tact, de finesse et de jugement, et sur le lien étroit qui les relie à la *Bildung*, ce n'est pas afin de dénigrer l'importance des techniques et des méthodes. L'enseignement comporte des techniques et des méthodes qui sont loin d'être négligeables dans la bonne marche des affaires d'une classe et dans la réussite des élèves. On n'enseigne pas sans culture, certes, mais on n'enseigne pas non plus sans techniques. J'y reviendrai plus loin.

échappe pour une part à l'emprise et à la certitude de l'investigation scientifique. Nous y reviendrons dans la troisième partie de ce chapitre.

Revenons maintenant sur notre distinction de départ pour mieux la relancer. Avec Perrenoud (1996) nous avons distingué entre les «savoirs à enseigner» et les «savoirs pour enseigner» et nous avons vu aussi que le propre de l'activité enseignante, selon Durand (1996), consistait à rendre "enseignables" les «savoirs à enseigner», c'est-à-dire «présentables aux élèves et assimilables par eux». Pour ce faire, l'enseignant se prête à un travail de transformation de la matière, de «transposition didactique» dirait Chevallard. Mais quel est le sens de cette transformation de la matière? Quel est le sens des «savoirs pour enseigner» relatifs à la matière? Pourquoi des enseignants se prêtent-ils à ce travail de réorganisation et de restructuration de la matière? Pourquoi ce travail de mise au point minutieuse de «dispositifs médiateurs» et de «savoirs intermédiaires», de «conversion de tout un héritage vivant d'expériences, d'expressions et de pensées en chapitres de manuels, sujets de devoirs et questions d'examens», bref, pourquoi ce travail de mise en place d'«instruments pédagogiques», «d'auxiliaires des apprentissages» qui finissent par constituer, comme le faisait remarquer Forquin (1989, p. 16), «une espèce de culture scolaire *sui generis*, dotée de sa dynamique propre et capable de sortir des limites de l'école pour imprimer sa marque "didactique" et "académique" à toutes sortes d'autres activités»[29]? En termes plus herméneutiques, pourquoi ce travail d'explication de la matière pour les élèves à la lumière des *subtilitates explicandi* et *applicandi*? Que la science du savant ou l'oeuvre de l'artiste ne soient pas directement communicables à l'élève et que nous devions par conséquent les transformer pour les rendre assimilables par l'élève, c'est la réponse à la fois la plus largement répandue et d'une certaine façon la plus banale. Mais qu'est-ce qui dans ces oeuvres méritent notre travail de transformation pédagogique? Quel est le sens de cette médiation? Pour répondre à ces questions, il me faut revenir aux termes du débat entre Betti et Gadamer[30], termes d'un débat que je reprends par le détour d'une brève remarque sur Chladenius.

---

[29] (...) «par exemple dans le contexte des loisirs, des jeux, du tourisme, dans le champ politique ou dans le champ professionnel, entretenant ainsi avec les autres dynamiques culturelles (avec les expressions de la culture "savante", avec les différentes formes de la culture dite "populaire", avec les moyens de communication de masse, avec les pratiques cognitives ou les manières propres à certains groupes) des rapports complexes et toujours surdéterminés, nullement réductibles en tout cas à des processus de simple reflet ou de "répartition des tâches"» (Forquin, 1989, p. 16).

[30] Sur le débat entre Betti et Gadamer, entre l'herméneutique conservatrice et l'herméneutique modérée, le chapitre 7 de l'ouvrage de Gallagher (1992, p. 205-237) est fort éclairant.

4.1.2.1 Chladenius et l'herméneutique pédagogique

Nous connaissons déjà l'intention pédagogique qui traverse l'herméneutique de Chladenius[31]. Ce demier prend d'ailleurs pour modèle herméneutique la relation du maître et de l'élève. Comme nous le savons, Chladenius fait une distinction entre la compréhension et l'interprétation. Pour Chladenius, en effet, l'interprétation consiste en une explication de la matière; elle est un outil pédagogique utilisé par le maître pour amener l'élève à une compréhension complète de la matière. Interpréter une matière, c'est enseigner, expliquer, exposer, expliciter à des élèves les concepts nécessaires pour comprendre cette matière. L'interprétation prend donc la forme d'un processus pédagogique à travers lequel un maître expose un savoir plus englobant qui habilitera les élèves à comprendre correctement une matière à l'étude (Grondin, 1993b, p. 66). Mais quel est le sens de cette distinction entre la compréhension et l'interprétation chez Chladenius, entre comprendre et exposer, ce que nous appelons de nos jours les «savoirs à enseigner» et les «savoirs pour enseigner»? Et de façon plus précise, quel est le sens ou la finalité des «savoirs pour enseigner»? Chez Chladenius la réponse ne fait pas de doute: l'interprétation ou l'explication pédagogique de la matière vise à conduire l'élève à une compréhension identique à celle du maître, ce qui suppose ici que le maître possède lui-même une connaissance précise, totalisante et objective de la matière[32]. Gallagher (1992, p. 73) exprime clairement l'intention de Chladenius:

> «Interpretation, according to Chladenius, is a tool used by the teacher to bring the student to "full understanding". Thus, "an interpreter should guide a person (let us say his student) who does not understand a text to a true [= complete] understanding of it". Once "the student has the same knowledge as the interpreter", pedagogical interpretation is no longer necessary. For Chladenius, if learning is to take place, the pedagogical presentation must disappear as the student's comprehension comes to coincide with the teacher's understanding».

L'interprétation ou l'explication pédagogique de la matière, connue sous l'appellation courante des «savoirs pour enseigner» relatifs à la matière, vise la compréhension des «savoirs» que le maître possède et enseigne. Comprendre c'est alors comprendre ce qui prend place dans l'esprit du maître, c'est-à-dire coïncider avec lui, reproduire sa

---

[31] Outre la référence à Grondin (1993b, p. 59-68) sur Chladenius, Gallagher (1992, p. 36-37; 65-66; 73-74) a aussi de très bonnes pages.

[32] Pour Chladenius, en effet, le maître peut parvenir à une compréhension complète et totalisante. Gallagher rapporte: «Chladenius clearly asserted the possibility of a complete understanding. The completeness of understanding, in the case of comprehending a text, for exemple, depends, according to Chladenius, on properly grasping the intention of the author and learning "the concepts and lessons which can and should be extrapolated"» (1992, p. 65-66).

compréhension donnée en modèle. Cette recherche de compréhension comme imitation ou comme reproduction nous ramène au débat entre Betti et Gadamer, au débat entre l'herméneutique conservatrice et l'herméneutique modérée. Je le reprends donc avec l'intention ferme d'affiner mes positions.

4.1.2.2 Reproduction et production[33]

Revenons d'abord sur les acquis de notre deuxième chapitre. Pour l'herméneutique romantique, en particulier pour Schleiermacher, comprendre consiste à remonter de l'oeuvre à l'intention créatrice de l'auteur. Pour ce faire, l'interprétation grammaticale doit s'adjoindre les ressources «divinatoires» de l'interprétation psychologique. Comprendre, c'est donc reproduire une production originaire (Gadamer, 1996a, p. 14). Comme nous le savons, Emilio Betti se situe dans la continuité de l'herméneutique romantique. Pour Betti, l'herméneutique est la science des règles de l'interprétation, lesquelles garantissent l'accès à une vérité universelle et objective: universelle, d'une part, car la vérité d'une oeuvre est la même pour tous; objective, d'autre part, car les règles interprétatives neutralisent les effets de la subjectivité interprétante. Comprendre alors, c'est reproduire le sens ou les intentions de l'auteur que seul un canon de règles interprétatives est en mesure de garantir. Suivant cette perspective, l'éducation est une oeuvre de transmission d'un héritage culturel qui transcende les époques et les particularismes mentaux. La culture propose un modèle que le pédagogue incarne, donnant lieu à une pédagogie du modèle, de l'imitation et de la reproduction. Le travail de médiation pédagogique consiste alors à sortir l'élève de sa culture de référence par le biais de la culture du maître donnée en modèle. Si les «savoirs pour enseigner» visent la compréhension, cette compréhension est essentiellement une reproduction de la culture du maître, gardien privilégié de l'Humanité universelle déposée dans ses oeuvres.

Pour l'herméneutique modérée représentée par Gadamer et Ricoeur, la compréhension est essentiellement dialogue, ouverture et transformation[34]. La compréhension humaine s'enracine dans l'histoire dont elle reçoit ses possibilités de vérité par le biais du langage. Mais elle rencontre cette histoire à partir de la situation herméneutique

---

[33] C'est un titre de section qui m'est suggéré par l'ouvrage de Gallagher (1992) plusieurs fois cité, et dans lequel il présente les apories qui traversent l'herméneutique. La première de ces apories, qui porte le titre «Reproduction», concerne précisément le débat entre Betti et Gadamer. Pour en savoir davantage, voir le premier chapitre, en particulier les pages 12-15.

[34] À ce sujet, relire la section 2.6 de notre chapitre 2 consacrée à la présentation des grands axes de l'herméneutique gadamérienne.

du sujet interprétant, à partir de sa situation présente, de ses attentes, de ses préconceptions, de ses questions et de ses préjugés. La vérité herméneutique ne loge ni du côté de l'objet, ni du côté du sujet, mais dans cette rencontre où se médiatisent à la fois le passé et un sujet situé. Il faut détruire «le fantôme d'une vérité qui serait indépendante du point de vue de celui qui connaît» (Gadamer, 1996b, p. 68). L'herméneutique se définit plutôt par «la médiation qu'elle cherche à établir entre hier et aujourd'hui» (Gens, 1995, p. 29)[35]. Ainsi, comprendre une oeuvre ou le passé, ce n'est pas reproduire le sens ou l'intention d'un auteur ou des acteurs de l'histoire, mais se mettre à l'écoute de ce qu'ils disent à partir de sa situation herméneutique. Cette rencontre de la tradition et du sujet interprétant, entre le passé et l'horizon du présent, Gadamer la désigne par la notion de «fusion des horizons», ce qui signifie quelque chose comme une intégration, un recoupement de «perspectives différentes en une compréhension approfondie des questions abordées» (Warnke, 1991, p. 212). La compréhension ne consiste pas dans la relation d'un sujet objectif à un objet inerte; elle consiste au contraire, comme l'écrit Gadamer (1996a, p. 328) «dans le processus de fusion de ces horizons soi-disant indépendants l'un de l'autre». Dans les termes de Atkins (1988, p. 441): «The object or focus of the interpretation is the relation between the present and the past, between the participants in a conversation, between the writer and his audience. In the hermeneutic conversation, understanding occurs when there is a mediation of the horizons of the participants (Kisiel, 1985, p. 10-11) – when we fuse our own "horizon" of historical meaning and assumptions with the "horizon" of the work we are trying to interpret». Sur ce concept de «fusion des horizons», Ricoeur (1986b, p. 99-100) tient aussi le propos le plus net:

> «Nous devons à Gadamer cette idée très féconde que la communauté à distance entre deux consciences différemment situées se fait à la faveur de la fusion de leurs horizons, c'est-à-dire du recoupement de leurs visées sur le lointain et sur l'ouvert. Une fois encore, un facteur de distanciation entre le proche, le lointain et l'ouvert est présupposé. Ce concept signifie que nous ne vivons ni dans des horizons fermés, ni dans un horizon unique. Dans la mesure même où la fusion des horizons exclut l'idée d'un savoir total et unique, ce concept implique la tension entre le propre et l'étranger, entre le proche et le lointain; le jeu de la différence est ainsi inclus dans la mise en commun».

Comprendre une oeuvre ou le passé, cela ne consiste pas à reproduire le sens ou les intentions du créateur ou des acteurs de l'histoire. Toute compréhension comporte donc une production, c'est-à-dire une transformation de soi et de la tradition. Gadamer écrit (1996a, p.

---

[35] Je tire cette citation de l'ouvrage de H.-G. Gadamer, *Langage et vérité*, publié récemment, traduit et préfacé par J.-C. Gens. On lira avec profit cette préface intitulée «Historicité, langage et amitié dans la philosophie herméneutique de Gadamer», p. 7-50.

318): «Le sens d'un texte dépasse son auteur, non pas occasionnellement, mais toujours. C'est pourquoi la compréhension est une attitude non pas uniquement reproductive, mais aussi et toujours productive». Pour Gadamer, et j'insiste, il est impossible de reproduire la signification première, originale d'un objet d'interprétation. Toute recherche de compréhension entraîne une production de sens[36]. Suivant cette perspective, si l'éducation est toujours une oeuvre de transmission d'un héritage culturel, en revanche l'ontologie herméneutique de Heidegger et de Gadamer l'envisage d'une manière créative par la participation d'un sujet situé au sens à construire. La culture n'existe pas là quelque part, tel un bel objet parfaitement constitué offert en modèle éternel, pas plus qu'elle n'existe dans un sujet transparent à lui-même et souverainement autonome. Elle existe plutôt dans ce rapport où le dialogue se noue, dans cette rencontre où jaillit la vie. Mais on n'est pas le maître de ce dialogue; on n'en maîtrise ni l'origine ni la destination. Je suis au contraire le partenaire d'un jeu dont l'autre partie est la culture, et un jeu dont l'enjeu consiste à se vaincre soi-même. Je le repète: la culture ne se trouve ni quelque part ni dans le sujet; elle vit plutôt dans ce mouvement où nous sommes elle et moi inclus[37].

Aussi j'écarte d'emblée deux conceptions de la culture. Je pense d'abord à cette conception où elle est présentée comme un objet de culte offert en modèle, et par rapport auquel nous sommes toujours en-deçà, en déficit, toujours dans une situation de manque impossible à combler. On n'aura jamais tout lu les classiques grecs et latins, tout lu les philosophes et les écrivains, tout lu sur la science de notre temps. Mais on peut citer par coeur bien des passages littéraires, bien des dates et des titres et ne pas être cultivé. Car la culture ne réside pas d'abord dans ce savoir, dans les frises et l'ornement, dans cette auréole qui nous distingue, mais dans ce qui la met en cause, dans ce sursaut où la conscience se met à distance d'elle-même, dans l'aventure d'un chemin où se risque le pas, où se brouillent les repères familiers. La culture est un ébranlement de soi, un éveil que l'éclair fait surgir. Il faut

---

[36] «In Betti's view, Gadamer emphasizes the subjective factors of interpretation too much, and in a "loss of objectivity". For Betti the prejudices involved in interpretation are subjective conditions and should not be allowed to undermine the objectivity (nonarbitrariness) of the interpretation gained by a methodically defined set of hermeneutical canons or procedurals rules» (Gallagher, 1992, p. 14).

[37] Si je souscris à l'orientation culturelle de l'école que l'on trouve dans le rapport Inchauspé (1997), en revanche il ne faut pas croire que l'on règle le problème de la culture à l'école, que l'on rehausse son niveau culturel simplement en ajoutant des contenus de culture à des programmes scolaires. Il y a là à mon avis le danger d'une réification de la culture. Intégrer des contenus de culture à un programme est une chose; vivre la culture en est une autre. Après avoir déterminé ces contenus de culture, l'ordre dans lequel ils seront présentés et les objectifs qu'ils poursuivront, il faudra bien se demander comment la culture peut ne pas demeurer à l'extérieur de nous et devenir une partie de soi-même, l'objet d'une appropriation qui nous transforme. La culture ne réside pas dans une somme de savoirs; elle se trouve plutôt dans cet élan, dans ce désir et cette capacité de questionner, bref, dans ce rapport d'un sujet avec ce qu'il sait et ce qu'il cherche à comprendre.

en finir avec ces thuriféraires de la culture, ces «intégristes» disait Monette[38], qui portent la culture «comme une médaille sur la poitrine» (Javeau, 1974), comme une décoration qui les distingue et qui les place au-dessus de la masse anonyme. Je préfère de loin la culture sans «collet monté» et je la trouve aussi bien dans une Cantate de Bach que dans une boîte de jazz où résonne une voix éraillée. La culture c'est la vie[39], c'est ce qui nous atteint et nous émeut, nous étonne et nous questionne, c'est un mouvement irrépressible, une puissance de transformation. La culture c'est le hasard des rencontres qui laisse des traces, c'est le pas de la ballerine comme le claquement du danseur dans les rues animées, c'est une tirade qui nous ébranle et l'accordéon qui nous berce, c'est un soulier dans une toile de Van Gogh, un objet qui nous plonge dans le passé, c'est *Le Baiser* de Rodin dans l'étreinte de l'amour, une

---

[38] Monette a signé récemment un pamphlet intitulé *Pour en finir avec les intégristes de la culture*, pamphlet dans lequel l'auteur s'en prend au conformisme idéologique actuel qui se répand dans toutes les sphères de la vie sociale et culturelle.

[39] S'agissant de la culture comme vie, je ne peux m'empêcher de rappeler les très belles pages que Michel Henry lui consacre dans son ouvrage *La barbarie* (1987). «Toute culture est une culture de la vie» dira Henry. La vie est à la fois le sujet de la culture et l'objet de celle-ci. La vie exerce sur elle-même une action qui la transforme et qui, en se transformant, transforme la culture qui transforme la vie. La vie est elle-même ce qui transforme et ce qui est transformé. La culture «désigne l'autotransformation de la vie, le mouvement par lequel elle ne cesse de se modifier soi-même afin de parvenir à des formes de réalisation et d'accomplissement plus hautes, afin de s'accroître» (p. 14). Mais de quelle vie parle Henry? Ce n'est pas la vie que cherche la biologie et dont on ne saura jamais tout à fait ce qu'elle est, mais bien plutôt ce que tout le monde sait, c'est-à-dire chacun en tant qu'il est vivant et qui sait ce qu'est la vie, ce qu'est de vivre. Pour Henry, la culture n'a originellement et en soi rien à voir avec la science. Tout ce qui porte en soi la propriété de se sentir soi-même est vivant. La vie véritable dira-t-il, c'est «la vie phénoménologique absolue dont l'essence consiste dans le fait même de se sentir ou de s'éprouver soi-même et n'est rien d'autre—, ce que nous appellerons encore une subjectivité» (p. 16). Et cette propriété de s'éprouver soi-même est un savoir dans sa forme la plus profonde et se distingue du savoir scientifique. On sait que la modernité débute par une séparation entre le monde de l'objet et du sujet. Une séparation nette et radicale sépare le sujet de l'objet. Le savoir scientifique est un savoir objectif, c'est-à-dire un savoir vrai, universellement reconnu qui prétend surmonter la particularité et la relativité du subjectif. Henry revient au renversement de la phénoménologie husserlienne des thèses que supporte l'idéologie scientiste et positiviste. La connaissance scientifique suppose d'abord un enracinement dans le monde de la vie, une présence dans le monde de la vie. Ce n'est qu'à cette condition qu'un savoir est possible. Ce savoir suppose aussi l'opération subjective qui le rend possible. Le nombre, l'addition, la soustraction, la courbe n'existent pas dans la nature; ce sont là des savoirs qui trouvent leur origine dans une conscience subjective qui les crée. «L'illusion de Galilée comme de tous ceux qui, à sa suite, considèrent la science comme un savoir absolu, ce fut justement d'avoir pris le monde mathématique et géométrique, destiné à fournir une connaissance univoque du monde réel, pour ce monde réel lui-même, ce monde que nous ne pouvons qu'intuitionner et éprouver dans les modes concrets de notre vie subjective» (p. 19). La culture est culture de la vie, autotransformation de la vie qui repose sur un savoir, c'est-à-dire le savoir de la vie elle-même, étant le fait même de s'éprouver soi-même dans toutes les parties de son être. Pour Henry, l'essence du savoir de la vie n'est pas dans la relation à l'objet. La connaissance scientifique est objective. Mais l'objectivité n'est perçue que pour autant qu'elle est là, devant moi, en face de mon regard. L'hyperdéveloppement de la science s'accompagne d'une atrophie de la culture, de son anéantissement progressif. Le savoir de la vie, Henry l'appelle aussi *praxis*. La culture, en tant qu'elle est culture de la vie et qu'elle porte sur ce savoir de la vie, est essentiellement pratique. «Elle consiste dans l'autodéveloppement des potentialités subjectives qui composent cette vie» (p. 38). En tant que pratique, la culture revêt plusieurs formes: formes élémentaires d'abord que sont les modalités du faire vivre immédiat (nourriture, vêtement, l'habitat); formes supérieures ensuite que sont l'éthique, l'art, la religion. La culture de la vie est la culture du désir, du désir de vivre, du désir de la vie, du désir de soi. En conclusion, «le désarroi des temps modernes résulte de l'hyperdéveloppement du savoir scientifique et des techniques qu'il a engendrées en même temps que du rejet par lui du savoir de la vie» (Henry, 1987, p. 42).

chanson de Brel dans les rues de Bruges, un accord de guitare dans le crépitement du feu. Et prenons garde à ces divisions tranchées qui séparent trop vite l'ivraie du bon grain, l'infâme culture de masse de la «haute culture». Combien d'anathèmes sont-ils ainsi injustement lancés contre ce que l'on appelle, souvent dédaigneusement, la culture de masse? On lui reproche souvent d'être une culture dégradée: «c'est vrai, mais elle produit aussi ses chefs-d'oeuvre, et il y a peut-être proportionnellement autant d'oeuvres médiocres dans la "haute culture" que dans la culture de masse» (Morin, 1984, p. 343). Très sincèrement, et au risque de choquer, je donnerais volontiers tout Salieri pour avoir écrit *Yesterday* des Beatles. Et pour river son clou à ces seigneurs de la culture, je reprends Javeau (1974, p. 52) qui m'inspire et dont je cite un passage *in extenso*:

> «Repenser la culture! Vais-je donc proposer d'abord, une nouvelle définition? Je m'en garderai bien! Mais je ne pourrai m'empêcher, à propos de la culture, de faire un peu de lyrisme. Et je dirai, en dehors des sentiers battus et rebattus de la sociologie, de l'ethnologie, de l'anthropologie culturelle, que la culture c'est ceci: c'est ce qui fait plaisir au coeur de l'homme. Ce qui fait plaisir au coeur de l'homme, c'est un verre de bière bu en compagnie de bons amis, c'est un Concerto Brandebourgeois, c'est une pirouette de clown sous un chapiteau, c'est un extrait des *Châtiments* lu d'une voix enfiévrée, c'est...L'homme qui se retrouve lui-même en chacun de ces événements est, selon moi, cultivé. Il a jeté son collet monté d'"humaniste" aux orties. Il a compris que la culture et la vie, c'est la même chose, ou, du moins, que la culture n'est pas séparée de la vie même, comme un havre de paix au mitan d'une ville surpeuplée. On peut être cultivé comme on respire, c'est la première chose à apprendre, ou rapprendre. La culture ne se porte pas comme une médaille sur la poitrine, mais bien comme une nourriture au creux de l'estomac».

D'autre part, si nous avons proposé que la culture est connaissance de soi, on aurait tort d'y voir une connaissance de soi au sens psychologique, telle la connaissance d'un sujet plongé dans les abysses de son être, reclus et repu d'un vide dont on chercherait en vain la substance. Il faut le redire au risque de lasser: on n'accède jamais directement à soi-même, mais toujours par le détour de l'autre, par une culture interposée qui nous donne lieu et place dans le monde. Gadamer n'a pas cessé de le répéter: ce que nous connaissons par l'histoire, c'est quelque chose comme une connaissance de soi, mais justement une connaissance de soi qui a reçu de l'histoire une impulsion qui la transporte au-delà d'une connaissance de soi repliée sur elle-même (Gadamer, 1996b, p. 68). En ce sens, se connaître, c'est se connaître dans l'histoire, ni en face ni au-dessus, mais indissolublement lié à elle, noué à sa trame où le dialogue vient prendre place.

Ces précisions sont importantes afin de mieux comprendre la suite de mon propos. Et ces propos, je voudrais d'abord les relancer par le biais d'une brève récapitulation. Je suis parti de la distinction entre les «savoirs à enseigner» et les «savoirs pour enseigner»,

distinction que j'ai examinée sous un angle herméneutique. Ce faisant, j'en suis venu à questionner le sens de cette transformation de la matière, le sens de l'explication pédagogique dirait Chladenius. Quel est le sens des «savoirs pour enseigner»? Après avoir repoussé l'herméneutique pédagogique de la reproduction de Betti, dans le cadre de l'herméneutique gadamérienne les «savoirs pour enseigner» ne visent pas la reproduction des savoirs du maître, mais ils mettent en branle une compréhension qui comporte aussi une dimension productive. Aussi il importe de voir comment ils travaillent et de voir surtout à quelles conditions l'enseignement et l'apprentissage peuvent être productifs, c'est-à-dire créateurs de vie, de sens et de culture. C'est ce que modestement je voudrais maintenant examiner.

4.1.2.3 L'enseignement et l'apprentissage comme dialogue

Suivant l'herméneutique gadamérienne, nous avons vu plus haut que la compréhension ou l'interprétation de la matière n'est jamais neutre, objective et pleinement achevée, mais ouverte et partielle, modifiable et transformable. L'interprétation de la matière présente aussi la structure du cercle herméneutique, structure qui la rend disponible à de nouvelles possibilités de sens et de compréhension, à de nouveaux horizons. L'enseignant ne possède donc pas une matière comme un objet inerte ou un en-soi pleinement constitué. Avant de l'interpréter pour des élèves, il l'interprète également pour lui-même, d'une certaine manière et d'un certain point de vue, en étant plus ou moins ouvert à son renouvellement. Dans une perspective herméneutique, enseigner comporte donc un dialogue de l'enseignant avec la matière qu'il enseigne, avec l'interprétation qu'il en propose et qu'il peut revoir et réviser au fil de son enseignement, de ses questions et de ses recherches. Cette ouverture de l'enseignant à des réinterprétations possibles de sa matière est une condition de la productivité de la compréhension non seulement pour l'enseignant mais aussi pour l'élève. C'est qu'on n'apprend pas d'un enseignant qui sait tout. Quand le cercle de la compréhension se referme sur lui-même, alors le dogmatisme nous étouffe. C'est ainsi que j'entends le propos de Gallagher (1992, p. 74):

> «To the extent that the circular structure of the teacher's understanding collapses, learning is closed off for him and he falls into a dogmatic slumber. Moreover, to the extent that he succeeds in getting the student's understanding to coincide with his dogma, he closes off the learning process in the student. In the process of indoctrination, the student's own fore-conceptions are repressed and are not allowed to operate».

L'enseignement tout comme l'apprentissage impliquent une circularité herméneutique qui devrait demeurer ouverte, sans quoi on risque d'élever des tours où l'on s'enferme, où la

pensée s'étouffe. Redisons-le: cette ouverture est une condition *sine qua non* pour maintenir entière la dimension productive de la compréhension et pour ajouter à notre culture la passion de la connaître[40]. Car la culture aussi s'enracine dans la passion; elle est même ce mélange inextricable de passion et de raison, de désir et de rigueur, cette herbe folle, proliférante, foisonnante, que chacun découpe selon son génie propre. À quoi peuvent bien servir notre enseignement, nos techniques et nos méthodes, si la passion s'y perd, si la poésie s'y meurt? Je suis loin de récuser l'importance des techniques et des méthodes; j'y crois même assez pour m'astreindre à leur maîtrise. Une bonne part de mon enseignement y consent et les suppose. Mais je crois aussi que le métier se tient plus près de la poésie, d'un regard et d'une écoute où l'on s'étonne encore du monde. Je pense que Nietzsche avait raison: *paideia* n'est pas seulement fille d'Apollon, elle est également fille de Dionysos[41]. C'est le jeu d'Apollon et de Dionysos qui fait *paideia*. Et comme le jeu, en grec, se dit *paidia*, alors c'est *paidia* qui fait *paideia*[42]. Ce rapport à la matière, ouvert et dynamique, donne lieu à une présentation pédagogique que j'examine à l'instant.

Comme nous l'avons vu, non seulement l'enseignant interprète une matière, mais il interprète une matière pour des élèves. Cette interprétation de la matière pour des élèves donne lieu à une présentation pédagogique. À première vue, l'interprétation de la matière joue le rôle d'une pré-structure par rapport à la présentation pédagogique (Gallagher, 1992, p. 75), la *subtilitas intelligendi* gouvernant en quelque sorte les *subtilitates explicandi* et *applicandi*. Toutefois, comme nous l'enseigne l'herméneutique, cette relation de l'interprétation de la matière à la présentation pédagogique n'est pas unilatérale mais circulaire, et donc exprimable en termes de dialogue entre ma compréhension de la matière et ma présentation pédagogique, en termes de dialectique entre la transcendance et l'appropriation, en termes de jeu. Je tire de Gallagher (1992, p. 74) ce passage éclairant:

> «Earlier we characterized play (and the very nature of experience itself) as a dialectical interplay of transcendance and appropriation. This is precisely the

---

[40] Rien de ce qui est grand ne se fait sans passion disait Hegel (1970). *Encyclopédie des sciences philosophiques en abrégé*, traduit par M. De Gandillac, p. 422-423. Dans mon texte, je m'inspire d'une formule de Dumont que je cite de mémoire, faute d'avoir retracé la référence précise. Pour une éducation à la passion, je suggère aussi le texte de G. Csepregi (1993). «Éduquer à la passion». *Carrefour*, 15(2), 112-129.

[41] C'est une formulation que me suggère le texte de Octavi Fullat i Genis (1993). «*Paideia*: *Logos* et *Pathos*». Carrefour, 15(2), 97-111. L'auteur ne fait pas référence à Nietzsche dans son texte. Mais comme le précise Vattimo (1991, p. 14), le couple Apollon-Dionysos «peut servir de fil conducteur pour une lecture de l'ensemble de l'oeuvre de Nietzsche». Il en tire une véritable théorie de la culture. Vattimo, G. (1991). *Introduction à Nietzsche*.

[42] Sur *paideia* et *paidia*, Gallagher (1992, p. 45-54).

> dialectical movement that we find here in a classroom situation. Learning requires (a) a dialogue or circulating relationship between an individual learner's fore-structure and the subject matter; and (b) a dialogue between the teacher's understanding and the pedagogical presentation».

Examinons pour le moment le deuxième dialogue (b) dont parle Gallagher, soit le dialogue de l'enseignant entre sa compréhension de la matière et sa présentation pédagogique. D'un point de vue herméneutique, non seulement le cercle de la compréhension demeure ouvert dans la mesure où l'enseignant maintient le dialogue entre les interprétations qu'il propose et les diverses interprétations possibles de la matière, mais il demeure aussi ouvert dans la mesure où il maintient le dialogue entre sa compréhension et sa présentation pédagogique. Comme enseignant, chacun a peut-être déjà eu l'impression de mieux comprendre sa matière après l'avoir préparée et présentée à la classe. En effet, la présentation pédagogique oblige à un travail sur sa compréhension de la matière, à une structuration qui peut modifier la compréhension originale[43]. Gallagher le confirme: «Teachers often claim to understand something better after having taught it» (1992, p. 75). Pour l'enseignant, cette distanciation entre, d'une part, son texte de présentation pédagogique résultant d'un travail de structuration de la matière et, d'autre part, sa compréhension de la matière, peut comporter une dimension productive. Il en est de même pour la présentation pédagogique à proprement parler. Les réactions des élèves, les questions qu'ils posent, les attitudes des uns et des autres, les objections qu'ils apportent, les difficultés qu'ils éprouvent, tout cela, pour l'enseignant attentif aux signes, est éminemment instructif et peut donner lieu à des transformations de sa présentation pédagogique, rejaillissant à son tour sur sa compréhension de la matière. J'en donne un exemple tiré de mon enseignement en musique au niveau primaire.

Au plan rythmique, et conformément à ma compréhension de la musique, j'enseignais à mes élèves de cinquième année qu'une double croche valait la moitié d'une croche. Systématiquement un élève me répondait qu'une double croche valait une noire. Je n'ai pu résoudre cette dissonance cognitive que le jour où j'ai compris que sa pré-structure de compréhension lui dictait que le mot double est un multiple et non un diviseur. Cette résistance de l'élève m'a poussé à transformer mon explication pédagogique, elle-même rejaillissant sur ma compréhension de la matière devenue dès lors plus sensible aux pièges et

---

[43] «At the very least, the presentation is, as Derrida would put it, "an extra text" which complicates the original understanding, an interpretation modifying an interpretation» (Gallagher, 1992, p. 37). Voir également Ulmer, G. (1985). *Applied Grammatology: Post (e) Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys*, p. 161.

aux difficultés de la sémantique musicale. Je comprends donc le propos de Gallagher (1992, p. 75) lorsqu'il écrit: «The teacher's understanding of the subject matter governs his presentation just as fore-conceptions govern understanding in general. And the teacher's presentation may recast his understanding, just as fore-conceptions are constantly undergoing revision in the process of learning».

Mais quelle est la finalité de la présentation pédagogique? Dans le cadre de l'herméneutique modérée, la compréhension comporte une dimension productive. La compréhension disait Gadamer est une attitude non pas uniquement reproductive mais aussi et toujours productive. Suivant nos analyses antérieures, c'est le sens des «savoirs pour enseigner» de travailler à mettre en branle ce mouvement de la compréhension. On m'objectera sans doute qu'il est exagéré de prendre pour modèle la compréhension herméneutique en vue d'éclairer le dialogue de l'élève avec la présentation pédagogique. Pour une part mes objecteurs ont raison. Après tout, qu'est-ce que l'apprentissage d'une équation de base en mathématique peut avoir en partage avec notre compréhension du passé, d'un texte ou d'une oeuvre? Ne s'agit-il pas pour l'élève d'être d'abord capable de reproduire ce qui lui est présenté? Mes positions exigent des nuances qui doivent tenir compte des élèves, de leur niveau et de la matière. Enseigner l'histoire est une chose, enseigner les mathématiques en est une autre. Et il tombe sous le sens que des élèves de première année ne sont pas des élèves de troisième secondaire, encore moins des élèves de niveau collégial. On m'objectera encore que la maîtrise de l'équation arithmétique 1 + 1 = 2 correspond à la compréhension d'un contenu de vérité qui n'est pas à discuter et qui ne demande qu'à être appris et reproduit. Que puis-je alors répondre?

Je pense qu'on oublie trop souvent que l'élève n'est pas un être passif, qu'il aborde cette équation à partir de sa pré-structure de compréhension, laquelle se modifie au fil de ce qu'il essaie de s'approprier. Même la présentation pédagogique d'une équation mathématique comporte une dimension productive pour l'élève, productive car elle ouvre de nouvelles possibilités de sens et de compréhension, transformant et modifiant ce que l'élève savait déjà, mais productive aussi en ce sens que la présentation pédagogique de l'enseignant, ses images, ses exemples, ses techniques et ses exercices, ses mots et ses gestes peuvent l'entraîner, l'engager en quelque sorte sur des voies que l'on n'imagine pas, des voies difficilement prévisibles et contrôlables, des voies où l'intérêt s'éveille, où la recherche s'ébranle, où le savoir rencontre le désir. C'est Heidegger qui nous l'enseigne: la compréhension est toujours et déjà portée par des projets de compréhension, des projets d'intelligibilité du monde qui sont autant de possibilités du *Dasein* comme pouvoir-être. Ce

qui est toujours et d'abord là, «c'est notre rapport au monde sur le mode de projets anticipants de compréhension» (Grondin, 1993b, p. 136). Ces élèves qui viennent chaque jour à notre rencontre ne sont pas des êtres inachevés, mais des êtres porteurs d'une vie qui les mène où leurs projets les poussent. Ce caractère ouvert, aventureux de la compréhension[44], ce mouvement de soi par lequel on se transforme, cette aventure de la culture qui devrait être le projet de l'école, je le retrouve de la manière la plus fine sous la plume de Deleuze (1968, p. 215):

> «On ne sait jamais d'avance comment quelqu'un va apprendre — par quelles amours on devient bon en latin, par quelles rencontres on est philosophe, dans quels dictionnaires on apprend à penser. (...) Il n'y a pas de méthode pour trouver les trésors, et pas davantage pour apprendre, mais un violent dressage, une culture ou *paideia* qui parcourt l'individu tout entier. (...) La méthode est le moyen du savoir qui règle la collaboration de toutes les facultés; aussi est-elle la manifestation d'un sens commun ou la réalisation d'un *Cogitatio natura*, présupposant une bonne volonté comme une "décision préméditée" du penseur. Mais la culture est le mouvement d'apprendre, l'aventure de l'involontaire, enchaînant une sensibilité, une mémoire, puis une pensée, avec toutes les violences et cruautés nécessaires, disait Nietzsche, justement pour "dresser un peuple de penseurs", "donner un dressage à l'esprit"».

Ainsi compris, l'enseignement ne saurait se réduire à une simple transmission de connaissances. La présentation pédagogique ne vise pas seulement la reproduction; elle comporte aussi une production car elle vise à ouvrir des projets de compréhension qui prennent appui sur la structure préalable de compréhension des élèves. C'est ce dialogue (a) entre la pré-structure de compréhension de l'élève et la matière que je voudrais maintenant examiner.

Comme nous l'avons vu précédemment avec Gallagher (1992, p. 74), l'apprentissage requiert un dialogue entre ma pré-structure de compréhension et la matière comme objet d'étude. Ce dialogue, Gallagher l'exprime en termes de dialectique entre la transcendance et

---

[44] Mais c'est Pennac qui a les mots que je cherche. Je tire de son ouvrage *Comme un roman* (1992, p. 46-47) un superbe passage sur cette aventure de l'apprentissage et sur cette formidable conquête que représente l'écriture: «D'une voix d'abord incertaine, il ânonne les deux syllables, séparément: "Ma-man." Et, tout à coup: — maman! Ce cri de joie célèbre l'aboutissement du plus gigantesque voyage intellectuel qui se puisse concevoir, une sorte de premier pas sur la lune, le passage de l'arbitraire graphique le plus total à la signification la plus chargée d'émotion! Des petits ponts, des boucles, des ronds... et... maman! C'est écrit là, devant ses yeux, mais c'est en lui que cela éclôt! Ce n'est pas une combinaison de syllabes, ce n'est pas un mot, ce n'est pas un concept, ce n'est pas une maman, c'est sa maman à lui, une transmutation magique, infiniment plus parlante que la plus fidèle des photographies, rien que de petits ronds, pourtant, des petits ponts... mais qui ont soudain — et à jamais! — cessé d'être eux-mêmes, de n'être rien, pour devenir cette présence, cette voix, ce parfum, cette main, ce giron, cette infinité de détails, ce tout, si intimement absolu, et si absolument étranger à ce qui est tracé là, sur les rails de la page, entre quatre murs de la classe... La pierre philosophale. Ni plus, ni moins. Il vient de découvrir la pierre philosophale».

l'appropriation, en termes de jeu. Comme nous l'avons vu encore, l'aspect de transcendance du jeu implique le risque, l'aventure dans l'inconnu, dans ce qui n'est pas familier. Ce mouvement dans l'inconnu ne se fait pas à partir d'un point zéro, mais toujours à partir de ce que nous connaissons. En d'autres termes, ce qui n'est pas familier dans l'expérience du jeu est toujours et d'abord interprété à partir de ce que nous connaissons, c'est-à-dire mis en lien avec une situation préalable qui constitue le cadre de ma recherche de compréhension. Depuis les plus récentes recherches en psychologie cognitive, nous savons que les connaissances préalables jouent un rôle déterminant dans l'apprentissage et que nous apprenons toujours à partir de ce que nous savons déjà, à partir de nos représentations antérieures ou de nos schémas mentaux (Tardif, 1992). Par exemple, lorsque nous abordons une question ou un sujet nouveau, nous essayons toujours de l'intégrer à ce que nous savons déjà, transformant ainsi notre structure préalable de compréhension. C'est que le jeu comporte, en termes herméneutiques, une appropriation. Gallagher écrit (1992, p. 77): «One can also see that to the extent that these schemata, *Vorhaben*, fore-conceptions, and so forth, are modified in play experience, plays involves appropriation». Le joueur ou l'élève se transforme, s'éduque en quelque sorte lui-même dans la mesure où il est impliqué dans ce mouvement, dans la mesure où il transforme sa pré-structure de compréhension. Cette transformation, cette réévaluation de soi à partir de son expérience, «is precisely the aspect of self-formation involved in play» (Gallagher, 1992, p. 77). Et c'est le sens même de la *Bildung* dont parle Gadamer[45] comme expérience de formation et de transformation de soi, comme ouverture aux autres et à l'altérité, comme possibilité de dépasser, de modifier ou réfuter notre perspective par une autre perspective, comme possibilité encore d'inscrire sa vie dans un horizon de questions et de préoccupations plus large. Mais cette expérience de formation de soi n'est jamais fermée sur elle-même, auto-suffisante, autarcique et narcissique. Elle est même tout le contraire car elle exige le détour par l'autre pour revenir à soi. Ricoeur (1986b, p. 116) a ici les mots les plus clairs: «Contrairement à la tradition du *Cogito* et à la prétention du sujet de se connaître lui-même par intuition immédiate, il faut dire que nous ne nous comprenons que par le grand détour des signes d'humanité déposés dans les oeuvres de

---

[45] On sait que Gadamer reprend de Hegel le concept de *Bildung* (de formation), conçu «comme mouvement d'aliénation et d'appropriation», en l'amputant toutefois de sa destination idéaliste. Pour Hegel, en effet, la formation «s'accomplit dans une totale prise de possession de la substance, dans la dissolution de toute réalité (*Wesen*) objective, à laquelle le savoir absolu de la philosophie est seul en mesure de parvenir» (Gadamer, 1996a, p. 31). Et encore sur ce qui sépare Hegel de Gadamer, Warnke (1991, p. 198-199) écrit: «Chez Hegel, le processus dialectique, où ce que l'on pose comme savoir se trouve nié parce qu'insuffisant en soi mais se trouve ensuite récupéré dans une synthèse qui l'intègre, culmine dans un savoir absolu, dans une synthèse définitive qui réconcilie la pensée à son objet et qui dès lors ne demande aucune transformation ou modification supplémentaire. Pour Gadamer et Rorty en revanche, l'expérience comme l'édification prennent la direction opposée: non pas celle du savoir absolu mais, comme dit Gadamer, "celle de cette ouverture à l'expérience qui libère l'expérience elle-même"».

culture. Que saurions-nous de l'amour et de la haine, des sentiments éthiques et, en général, de tout ce que nous appelons le soi, si cela n'avait été porté au langage et articulé par la littérature?[46]» Et sur ce détour par les autres pour mieux se comprendre, Gadamer (1996a, p. 30) est tout aussi net: «Reconnaître dans l'étranger ce qui nous est propre et réussir à l'habiter, tel est le mouvement fondamental de l'esprit, dont l'être n'est que retour à soi à partir de l'être-autre. (...) Ce qui montre clairement que ce n'est pas l'aliénation comme telle qui constitue l'essence de la formation mais au contraire, même s'il la présuppose, le retour chez soi».

Si l'apprentissage requiert le dialogue de l'élève avec la matière (a) et le dialogue entre la compréhension du maître et sa présentation pédagogique (b), il en exige encore un autre qui les relie. Gallagher (1992, p. 74) écrit: «These two kinds of dialogue — (a) et (b) — or interchanges are not unrelated; as parts, they enter into a third dialectical interchange which constitutes the whole of classroom situation — (c) the give and take of discussion, the interchange of interpretations between teacher and student». Le plus souvent la compréhension de l'élève ne coïncide pas avec la compréhension du maître. La nature de cette non-coïncidence entre la compréhension de l'élève et celle de l'enseignant peut être évidemment fort variable. L'élève peut ne pas comprendre ce qui lui est présenté comme il peut tout aussi bien remettre en question l'interprétation du maître. Mais peu importe pour l'instant la nature de cette divergence. Ce qu'il faut avant tout remarquer consiste dans le fait que cette divergence entraîne un échange entre le maître et l'élève qui ne se réduit pas à une simple transmission d'informations. Comme le remarque Gallagher (1992, p. 38): «It is precisely the degree of non-coincidence that allows there to be an interchange which is irreductible to a simple transmission of information between teacher and student. The interchange is an interchange of interpretations rather than an exchange of information». Cet échange d'interprétations, ce «give and take» comme le dit Gallagher, caractérise le processus d'apprentissage. Idéalement, ce processus donne lieu à une transformation de la structure préalable de compréhension de l'élève et à une modification, adaptation ou révision

---

[46] Si la littérature est nécessaire pour se comprendre selon Ricoeur, elle est aussi capitale pour mieux comprendre les choses éducatives selon Meirieu (1995). Je tire de son ouvrage *La pédagogie entre le dire et le faire* un passage représentatif de cette conviction que je partage: «Nous sommes convaincu, en effet, que l'oeuvre littéraire est porteuse, sur les choses éducatives, d'un véritable "savoir savant": elle nous découvre, avec la force et la précision de l'approche savante ce qui se trame dans la relation éducative; elle nous renvoie une image de nous-même qui nous permet, tout à la fois, de nous reconnaître, de nous comprendre, et de nous dépasser... C'est que les sciences, *a fortiori* les sciences expérimentales, n'ont pas le monopole des outils d'intelligibilité du monde et des hommes. Ne doit-on pas accepter l'idée que Rimbaud nous ouvre à l'intelligence du monde tout autant que Newton, Saint-John Perse autant que Durkheim, Picasso autant qu'Heisenberg et Montherlant autant que Freud? Pourquoi construire la formation des maîtres et des éducateurs sur cet implicite jamais questionné selon lequel "seul ce qui est scientifique est formateur"?» (p. 258).

de la présentation pédagogique du maître (Gallagher, 1992, p. 38). S'agissant de l'élève, cette transformation de la pré-structure de compréhension, l'herméneutique la désigne par le terme d'appropriation ou d'application, terme que j'ai souvent utilisé jusqu'à maintenant et sur lequel je dirai un mot pour terminer.

Comme nous l'avons vu, dans le cadre de sa description phénoménologique de la compréhension, Gadamer réhabilite *mutatis mutandis* la *subtilitas applicandi* ou l'application (*Anweudung*). Comprendre, pour Gadamer, ce n'est pas seulement appartenir à une tradition; cela signifie aussi appliquer un sens à sa situation. La compréhension ne peut ni s'extirper de son appartenance à une tradition interprétative, ni de la situation présente de l'interprète, de ses intérêts, de ses questions ou de ses attentes de sens. Le texte, l'objet d'étude, la matière se trouve à distance de l'interprète, distance qui exige une appropriation, c'est-à-dire une application à soi dans la situation herméneutique où je me trouve. En ce sens Ricoeur (1986b, p. 117) a raison d'écrire que la compréhension comporte un moment de distanciation, «distanciation jusque dans le rapport de soi à soi», et qu'elle «est alors autant désappropriation qu'appropriation». La compréhension comme désappropriation-appropriation n'est donc pas reproductive mais productive, et cette productivité de la compréhension réside dans une transformation de soi et une transformation possible de la tradition interprétative ou de l'objet qui se tient à distance. C'est là toute l'importance de la distanciation pour la compréhension, distanciation dont Ricoeur (1986b, p. 117) précise encore qu'elle est «la condition de la compréhension». C'est elle qui entraîne la compréhension vers une interprétation nouvelle où ni la subjectivité de l'interprète, ni le texte, l'objet ou la matière, ne déterminent absolument la compréhension. Ainsi, s'agissant de l'élève, le dialogue entre ses pré-conceptions et la matière comporte une distanciation qui rend possible l'émergence de quelque chose de nouveau, quelque chose qui se trouve, comme l'écrit Gallagher (1992, p. 129), «between pure creativity ex nihilo and pure reproduction»[47].

---

[47] Entre la création *ex nihilo* et la reproduction: on aura compris que notre position se tient entre l'herméneutique conservatrice de Betti et l'herméneutique radicale de Derrida. Gallagher écrit (1992, p. 129): «Distanciation allows for the productivity of interpretation. Neither the narrow subjectivity of the interpreter nor the subjective intentions of the originator absolutely rule interpretation. The distance opened up by these two subjectivities allows for something new to emerge. The productivity of interpretation is something between pure creativity ex nihilo and pure reproduction». L'herméneutique de Gadamer et la déconstruction de Derrida représentent certainement les deux grandes orientations de l'herméneutique actuelle à se partager l'héritage de Heidegger. Ces deux herméneutiques présentent plusieurs affinités, mais alors que la déconstruction radicale de Derrida conduit à renoncer au sens et au dialogue, l'herméneutique de Gadamer cherche plutôt à nous reconduire à «l'expérience fondamental du langage qui est celle de la dialogicité et de la finitude du sens. Rappelant que ce sens n'est toujours que "directionnel", elle peut échapper à l'accusation derridienne qui voit dans tout appel au sens une réédition du rêve métaphysique de la présence permanente» (Grondin, p. 8, dans une préface à l'ouvrage de Gadamer, 1996b, *La philosophie herméneutique*). J'ajouterai que ce n'est pas tant la recherche de sens ou d'intelligibilité qu'il faut rejeter que la recherche d'un sens unique.

Au terme de cette première partie, est-il possible de recueillir maintenant le suc herméneutique de nos efforts? Nos analyses sur l'enseignant et sur son interprétation de la matière, comme nos analyses sur son interprétation de la matière pour les élèves, nous ont conduit aux notions de cercle herméneutique et de dialogue comme pivots centraux de la démarche. Nous avons distingué entre les «savoirs à enseigner» et les «savoirs pour enseigner» et nous avons vu que le sens des «savoirs pour enseigner» ne s'épuise pas totalement dans la compréhension comme reproduction. Il réside aussi dans la mise en branle d'une compréhension productive dont le coeur est dialogique: dialogue de l'enseignant avec son interprétation de la matière, dialogue entre son interprétation de la matière et sa présentation pédagogique, dialogue entre les pré-conceptions de l'élève et la présentation pédagogique, dialogue enfin entre les interprétations du maître et les interprétations de l'élève, à mon sens, ce sont là les conditions nécessaires d'une pédagogie créatrice de vie, de sens et de culture, d'une pédagogie où le sens des «savoirs pour enseigner» consiste à permettre à l'autre d'accéder à sa propre parole en risquant le dialogue dont la culture est l'écho.

4.2 Deuxième partie: La pédagogie et la tradition interprétative et pédagogique

4.2.1 Heidegger et la structure préalable de la compréhension

La découverte heideggérienne de la structure préalable de la compréhension constitue le point de départ de la réflexion gadamérienne sur la compréhension dans ce qui la conditionne historiquement et existentiellement (Grondin, 1990b, p. 1132)[48]. Comme nous l'avons vu, Heidegger a mis en évidence la structure circulaire de la compréhension[49]. Il lui appartient aussi d'avoir montré que ce cercle n'est pas vicieux mais qu'il a «un sens ontologique positif» (Gadamer, 1996a, p. 287). Selon Heidegger (1985, p. 124), «voir dans ce cercle un cercle vicieux et chercher les moyens de l'éviter, ou même simplement

Or la conception gadamérienne de la vérité comme participation, l'insistance sur l'horizon sans fin du dialogue, tout cela témoigne à mon sens du caractère inatteignable d'un sens définitif. Pour toutes ces raisons, et parce que la compréhension n'est ni une pure reproduction ni une pure création, il me semble que la position de Gadamer est plus compatible avec notre conception de l'éducation.

[48] Sur l'historicité de la compréhension, je reprends les pages éclairantes que Gadamer lui consacre dans son maître ouvrage *Vérité et méthode* (1996a) sous le titre «Élévation de l'historicité de la compréhension au rang de principe herméneutique», p. 286-328.

[49] Heidegger (1985), p. 121-125.

l'"éprouver" comme une imperfection inévitable, cela signifie mécomprendre radicalement le comprendre». D'un point de vue herméneutique, le monde n'est pas d'abord un objet de connaissance que je soumets à la pureté de mon regard cognitif[50]. Mon rapport au monde ne se ramène pas à cette relation d'un sujet à un objet. En termes simples, il n'y a pas d'un côté le monde, constitué d'objets, et de l'autre un sujet qui l'appréhende théoriquement. Le *Dasein* n'est pas un sujet placé au-dessus ou en face du monde, mais un «être-au-monde», c'est-à-dire un être toujours déjà engagé dans le monde conçu comme totalité d'objets significatifs qui viennent à ma rencontre selon les possibilités de mon existence comme pouvoir-être. Comme «être-au-monde», le *Dasein* comprend toujours et déjà les choses d'une certaine manière; il a toujours déjà une familiarité avec le monde. En ce sens, la compréhension n'est jamais neutre car elle prend sa direction d'une «situation existentielle préalable qui circonscrit le cadre et la prétention de validité de toute entreprise d'interprétation» (Grondin, 1993b, p. 132). Mais cette structure préalable de la compréhension n'est pas définitive et fermée sur elle-même; elle demeure ouverte à une transformation, à une réappropriation réflexive, à une explicitation dans les termes de Heidegger. La structure circulaire de la compréhension est un comprendre-expliciter: un comprendre, c'est-à-dire une compréhension préalable, une pré-compréhension ou un «horizon préliminairement ouvert et disponible» dirait Vattimo (1985, p. 26); un expliciter, c'est-à-dire une réappropriation réflexive de la pré-compréhension, une articulation de la compréhension originaire «dans laquelle les choses se sont toujours déjà découvertes» (Vattimo, 1985, p. 39). Les présupposés de la compréhension préalable, les préjugés de notre pré-compréhension dirait Gadamer, ne sont donc pas à éliminer ou à écarter. Bien au contraire, ils forment la substance de notre être et ils rendent précisément possible la compréhension. En d'autres termes, le monde ne se donne à nous que parce que nous avons certains préjugés qui nous guident dans la découverte des choses[51]. Mais ces préjugés demeurent ouverts à des modifications et à des transformations au fil de notre recherche de compréhension. Ces propos, au demeurant fort abstraits, se prêtent sans peine à une illustration concrète[52].

---

[50] Rappelons que pour Heidegger le rapport de l'homme au monde n'est pas d'abord épistémologique. Comme le précise Grondin (1993b, p. 133): «Aux yeux de Heidegger, cette conception épistémologique du comprendre n'est qu'un mode secondaire, dérivé d'une compréhension plus élémentaire dont la portée n'est pas d'abord strictement cognitive».

[51] Vattimo (1985), *Introduction à Heidegger*, en particulier le chapitre 4, «La constitution existentiale de l'être-là», p. 37-40, qui porte sur la structure circulaire de la compréhension, et Gadamer (1996b), «Du cercle de la compréhension», p. 73-83.

[52] Cette illustration est tirée de l'ouvrage de Warnke (1991, p. 103).

À partir de la jaquette d'un ouvrage, de son titre ou du nom de son auteur, je peux deviner qu'il s'agit d'un roman; je peux même le ranger dans le genre policier, historique ou philosophique, ou encore dans le genre science-fiction. Mon rapport à l'ouvrage n'est pas un rapport neutre; il s'accompagne toujours d'une projection de sens qui prend sa direction de ma propre situation existentielle. Et cette situation n'est pas seulement une situation compréhensive, mais encore une situation affective[53]. Ainsi, l'ouvrage qui a d'abord soulevé mon enthousiasme pourrait très bien m'inspirer l'indifférence à un autre moment et dans un autre contexte. Il se pourrait très bien aussi, après ma lecture des premières pages, que mes projections de départ s'avérassent fausses, ou à tout le moins non fondées, et que je doive pour cette raison revoir mes préjugés de départ. Mais il se pourrait aussi que mes préjugés soient confirmés dans la poursuite de ma lecture. Comme le mot l'indique, le préjugé veut simplement dire «jugement porté avant l'examen définitif de tous les éléments déterminants quant au fond» (Gadamer, 1996a, p. 291). On aurait donc tort, poursuit Gadamer, d'assimiler le préjugé à une erreur de jugement; «au contraire, le concept implique qu'il puisse recevoir une appréciation positive ou négative» (1996a, p. 291)[54]. Le *Dasein* n'est donc pas une *tabula rasa*; il est un «être-au-monde» essentiellement compréhensif-interprétatif qui n'aborde jamais les choses à partir d'un point de vue neutre, mais toujours à partir de sa

---

[53] La *Befindlichkeit*, que Vattimo (1985, p. 41) traduit par «situation affective», est un existential tout aussi originaire que la compréhension (*Verstehen*) et le discours (*Rede*). Vattimo (1985, p. 41) écrit: «En tant qu'être-dans-le-monde, l'être-là a non seulement toujours déjà une certaine compréhension d'une totalité de significations, mais il a toujours aussi une certaine tonalité affective. C'est-à-dire que les choses ne sont pas seulement toujours déjà pourvues d'une signification au sens "théorique" du mot, mais encore d'une valeur émotive». Dans *Être et Temps* (1985, p. 118), Heidegger parle du caractère co-originaire de l'affection et de la compréhension. Il écrit: «L'affection est une des structures existentiales où se tient l'être du "Là". Or cet être, cooriginairement avec elle, est constitué par le comprendre. L'affection a à chaque fois sa compréhension, ne serait-ce que tandis qu'elle la réprime». Aussi les pages 113-118.

[54] Comme le montre Gadamer (1996a, p. 291-298), nous tenons de l'*Aufklärung* l'appréciation négative qu'a reçu le concept de préjugé. Dans la théorie des préjugés de l'*Aufklärung*, on y distingue les préjugés selon qu'ils procèdent de l'autorité ou de la précipitation. Suivant cette théorie, «ce qui nous porte à l'erreur, c'est soit la considération dont jouissent d'autres personnes, leur autorité, soit la précipitation qui réside dans le sujet lui-même» (Gadamer, 1996a, p. 292). Les penseurs des Lumières sont donc les héritiers du rêve cartésien. Gallagher (1992, p. 87) écrit: «The Enlightenment inherited Descartes' dream: the attempt to escape from the confinement of traditions and to base all knowledge on a purified unprejudiced reason». Une raison sans préjugé: tel est justement le préjugé des Lumières. «Ce préjugé fondamental des Lumières est le préjugé contre les préjugés en général, qui enlève tout pouvoir à la tradition» (Gadamer, 1996a, p. 291). La raison des Lumières s'oppose donc aux préjugés, à l'autorité et à la tradition, position qu'a poursuivie la science moderne en reprenant le principe du doute cartésien et qui est «de ne rien tenir pour certain qui laisse place au moindre doute» (Gadamer, 1996a, p. 292). Avec les Lumières, la raison devient la seule et ultime source d'autorité. Tout le travail de Gadamer, sa réhabilitation du préjugé et de la tradition consistera à montrer que la raison ne s'oppose pas à l'autorité et à la tradition; au contraire elle les suppose. «Ce n'est qu'en reconnaissant ainsi que toute compréhension relève essentiellement du préjugé, que l'on prend toute la mesure du problème herméneutique» (Gadamer, 1996a, p. 291). On trouve aussi d'autres développements dans Gallagher (1992, p. 83-91), Howard (1982, p. 143-153) et Warnke, G. (1997) «Legitimate Prejudices». *Laval Théologique et philosophique*, 53(1), 89-102.

propre situation existentielle. Quand j'aborde un livre, une oeuvre d'art ou un événement historique, je le comprends à partir de ma propre situation, de mes attentes de sens et de mes questions. Ma compréhension de ce livre, de cette oeuvre ou de cet événement historique est relative à ma situation d'interprète. Comme le précise Warnke (1991, p. 103), «cette détermination du sens par la situation correspond à ce que Heidegger appellerait une structure *a priori* de la compréhension». Elle signifie simplement qu'«avant même de commencer à interpréter consciemment un texte ou à saisir le sens d'un objet, je l'ai placé dans un certain contexte (*Vorhabe*), je l'ai abordé dans une certaine perspective (*Vorsicht*) et je l'ai conçu d'une certaine manière (*Vorgriff*)». Répétons-le encore une fois: le point de vue neutre et objectif n'existe pas. Que la vérité indépendante du point de vue de celui qui connaît nous échappe, «c'est là la marque de notre finitude, dont il est indispensable de prendre conscience si l'on veut se prémunir contre l'illusion» (Gadamer, 1996b, p. 68). Tout comme Heidegger, dont il reprend l'analyse, Gadamer ancrera la compréhension dans les préoccupations de l'interprète. Mais cette «structure *a priori* de la compréhension», il l'enracine aussi dans l'histoire. C'est ce que je voudrais examiner à l'instant.

4.2.2 L'historicité de la compréhension

À la suite de Heidegger, Gadamer ancre la compréhension dans la situation de l'interprète, dans ce que Heidegger appelle la «structure *a priori* de la compréhension», ou encore la «structure d'engagement pratique». Comme nous le précisions ci-haut, cette «structure d'engagement pratique», Gadamer l'enracine dans l'histoire. Afin de bien comprendre la position de Gadamer, suivons le fil de l'exposé très éclairant qu'en propose Warnke (1991)[55]. Pour Gadamer, ce que nous introduisons dans notre interprétation ne se ramène pas à nos seules préoccupations, mais encore à des préoccupations et à des questions qui ont pris forme au sein de notre tradition historique et interprétative. Par exemple, suivant Warnke, la façon dont nous abordons l'oeuvre de Shakespeare est le fruit d'une longue évolution historique. Avant même de lire une seule ligne de ses oeuvres, nous abordons Shakespeare avec le préjugé qu'il est un grand auteur, qu'il traite de problèmes humains universels et que la somptuosité de l'écriture dessert une finesse d'analyse remarquable. C'est dire encore une fois que notre rapport à l'oeuvre de Shakespeare n'est pas un rapport neutre, mais un rapport conditionné par la manière dont l'oeuvre a été préalablement comprise, par une tradition interprétative qui constitue la substance de nos préjugés. Mais il y

---

[55] En particulier les pages qui portent sur la réhabilitation gadamérienne du préjugé et de la tradition, p. 101-110 dans Warnke (1991). *Herméneutique, tradition et raison.*

a plus. Non seulement nous abordons Shakespeare avec ces préjugés, mais nous l'abordons encore avec les préjugés de ce qui constitue une oeuvre d'art. Et ces préjugés ne nous appartiennent pas en propre; ils ne gisent pas dans les tréfonds de notre personne comme des pierres précieuses dans le trou noir d'une caverne ignorée. Nos idées en esthétique, comme nos préjugés sur Shakespeare, proviennent d'une tradition interprétative au sein de laquelle se sont élaborés les concepts de beau et de classique, des normes esthétiques, des canons et des modèles. Mais nos appréciations sur Shakespeare ou sur l'art en général ne sont pas réduites à cette évolution historique. Des innovations artistiques et une sensibilité nouvelle peuvent s'incorporer à cette évolution et l'infléchir. Mais il n'en reste pas moins que cette incorporation demeure liée à une tradition dont elle s'écarte. Comme l'écrit Warnke (1991, p. 105): «si une bonne partie de l'art contemporain choque, c'est à cause des schémas traditionnels qu'il bouscule. Cet art s'inscrit donc dans la tradition puisque ses effets dépendent des conventions de la tradition». Les préjugés de notre tradition conditionnent donc notre compréhension. Ces préjugés ne sont pas uniquement le fait d'un individu; ils sont aussi les voix du passé qui résonnent dans le présent[56].

Ces remarques ne valent pas seulement dans notre rapport à l'oeuvre d'art, mais encore dans notre rapport à l'histoire, aux textes philosophiques et spirituels, dans notre compréhension des situations morales, de concepts tels que le bien, la raison, l'objectivité, etc. Notre compréhension de ce qui est rationnel ou irrationnel dépend aussi de ce que notre tradition tient pour rationnel ou irrationnel. «L'élévation de l'historicité de la compréhension au rang de principe herméneutique», telle que proposée par Gadamer, rejette donc la notion ahistorique de la raison que l'on retrouve à l'époque des Lumières[57]. Comme le précise à nouveau Warnke (1991, p. 107):

> «Ce qui, selon nous, définit un objet donné de manière objective, non contingente, est en soi conditionné par notre tradition ou plus exactement par ce que nous tenons, dans notre tradition, pour objectif et non contingent. Sur ce point, l'erreur des Lumières, selon Gadamer, est d'avoir posé une notion tout à fait ahistorique de la raison et, à partir de là, d'avoir opposé la raison et la méthode d'une part aux préjugés et à la tradition de l'autre. S'apercevoir que toute compréhension d'un objet repose nécessairement sur le préjugé, c'est s'apercevoir que la notion de raison elle-même renvoie à ce qu'une tradition a considéré comme rationnel. Notre conception de

---

[56] «Ce qui emplit notre conscience historique, c'est toujours une multitude de voix où résonne l'écho du passé» (Gadamer, 1996a, p. 305).

[57] «Or, la tendance générale de l'*Aufklärung* est de n'admettre aucune autorité et de tout soumettre au tribunal de la raison. Ainsi la tradition écrite, l'Écriture sainte comme tout autre document historique, ne peut pas avoir une valeur absolue; la vérité possible de la tradition dépend bien plutôt de la crédibilité que lui accorde la raison» (Gadamer, 1996a, p. 293).

la raison elle-même s'enracine dans la tradition, et opposer raison et tradition n'a pas de sens».

En résumé, Heidegger a mis à jour la «structure *a priori* de la compréhension» que Gadamer enracine dans l'histoire. Conformément aux analyses gadamériennes sur la structure de la compréhension, nos interprétations de l'histoire, des oeuvres d'art, des lois de la nature ou encore des lois morales ne sont jamais neutres et objectives, mais toujours conditionnées par une tradition historique, par une longue évolution interprétative. Il est donc humainement impossible d'aborder ou d'examiner les choses en fonction d'un critère suprahistorique. Bien au contraire, toute compréhension humaine s'enracine dans l'histoire. C'est de l'histoire qu'elle reçoit ses possibilités d'intelligibilité du monde. Mais comment les traditions exercent-elles leur influence sur notre compréhension? Par le biais du langage selon Gadamer.

Comme nous l'avons mentionné, l'herméneutique gadamérienne est une réflexion phénoménologique sur la compréhension dans ce qui la conditionne historiquement. Toute compréhension humaine s'enracine d'abord dans une tradition interprétative qui exerce son influence par le biais du langage. Pas plus que la tradition le langage n'est un objet neutre extérieur à l'interprète. Il n'est pas d'abord ma possession, ma chose et mon produit que j'utilise à la manière d'un objet. J'appartiens au langage comme j'appartiens à l'histoire: ni devant, ni derrière, ni au-dessus, mais compris dans l'histoire, et donc compris dans une tradition interprétative et langagière. Gallagher (1992, p. 116) a le propos le plus clair sur ce point: «Traditions are embedded in language through the history of words, in the development of their meaning, and thus find their way into categories of our thinking». Si, donc, comme nous l'avons vu, l'apprentissage implique une relation dialectique entre un sujet interprétant et une tradition interprétative, pour l'herméneutique cette relation est essentiellement langagière[58]. Quand je comprends, je suis d'emblée pris dans un monde qui vient à moi à travers le langage. C'est toujours un monde humain que je rencontre, c'est-à-dire un monde à constitution linguistique (Gadamer, 1996a, p. 471). Quand je prends la parole, je ne fais pas que m'exprimer comme personne individuelle, je reprends en quelque sorte l'expérience des hommes enchâssée dans le langage. En d'autres termes, ma

---

[58] Comme nous l'avons vu avec Heidegger, le comprendre est une structure existentiale du *Dasein*. L'homme se rapporte au monde sur le mode de la compréhension et cette compréhension est essentiellement langagière pour Gadamer. Comme l'écrit Grondin (1990b, p. 1132): «Le caractère langagier de notre appartenance au monde pourvoira l'herméneutique de Gadamer d'un fondement ontologique et universel: ontologique, parce que "l'être qui peut être compris est langage" (Gadamer, 1996a, p. 500); universel, car aucun rapport au monde ne saurait escamoter le langage et, par conséquent, l'univers de la compréhension qui s'y dépose et s'y alimente».

compréhension du monde vient prendre place au sein d'une histoire effective, interprétative et langagière[59].

Ce qui joue ici, c'est précisément une notion que nous avons déjà rencontrée dans notre deuxième chapitre, et que Gadamer désigne par le terme de *Wirkungsgeschichte*. La *Wirkungsgeschichte*, ou le «travail de l'histoire» (Grondin, 1993a, p. 213), c'est l'influence que la tradition exerce sur les membres qui lui appartiennent, une influence telle que même s'ils la rejettent ou s'y opposent, elle n'en continue pas moins de les conditionner (Warnke, 1991, p. 106; Atkins, 1988, p. 438)[60]. Le sujet interprétant est toujours sous l'emprise d'une histoire effective, c'est-à-dire sous l'emprise de la manière dont l'objet a été préalablement interprété au sein d'une tradition interprétative et langagière. En ce sens, comprendre n'est pas un acte purement subjectif, mais un acte qui prend place au sein d'une histoire effective. Mais la compréhension n'est pas que reprise de la tradition interprétative. En conformité avec nos analyses antérieures, nous avons également vu qu'elle était tout autant enracinée dans le présent, dans la situation herméneutique du sujet interprétant (Atkins, 1988; Gadamer, 1996a, 1996b; Gallagher, 1992; Grondin, 1990b, 1993b, Warnke, 1991). Autrement dit, l'engagement du sujet dans le message qui l'interpelle est aussi constitutif de la vérité (Grondin, 1990b, p. 1132). Ces analyses sur la *Wirkungsgeschichte*, sur le poids de la tradition interprétative sur notre compréhension, et le rappel de l'inscription de la compréhension dans la situation de l'interprète, s'accordent aussi avec les analyses que nous avons menées à partir du concept de jeu. On les rappelera brièvement.

Comme nous l'avons vu, Gadamer a mis en évidence deux aspects du jeu. D'une part, le jeu a ses règles, ses buts et ses exigences. Jouer à un jeu, c'est d'abord se plier à ses règles et à ses exigences, se plier en quelque sorte au pouvoir normatif du jeu lui-même. Comme Gadamer (1996a, p. 124) le remarque: «Jouer, c'est toujours être-joué». Ce qui est ici fondamentalement reconnu, c'est la préséance du jeu par rapport à la conscience du joueur. Il en est ainsi pour un premier aspect de la compréhension dans son rapport au monde. Tout homme est d'abord un «être-joué», joué par une mémoire et une langue, joué

---

[59] Chez Gallagher, l'enracinement de la compréhension dans une tradition interprétative et langagière donne lieu à la formulation de deux principes herméneutiques: «(a) All interpretation is governed by a tradition process, and (b) All interpretation is linguistic. These two principles describe how we, as interpreters, already have at our disposal some familiarity with those things that present themselves as unfamiliar or alien» (1992, p. 83).

[60] «Il n'est donc pas nécessaire de faire de l'histoire de l'influence une nouvelle discipline auxiliaire des sciences de l'esprit, qui aurait son indépendance, mais d'apprendre à se comprendre soi-même avec plus de justesse et de reconnaître que l'action de cette histoire de l'influence est à l'oeuvre en toute compréhension, que l'on en soit ou non expressément conscient» (Gadamer, 1996a, p. 323).

par une culture qui a déjà tissé les fils de mon appartenance. Mais le jeu n'existe concrètement que par la participation des joueurs. En effet, sans les réalisations particulières à travers l'action des joueurs, le jeu n'a pas d'existence concrète. En ce sens, les joueurs sont aussi les créateurs du jeu. Il en est ainsi de la culture, des traditions et du langage. Par notre participation comme sujets situés, par la contextualisation de notre compréhension et l'originalité de notre situation herméneutique, par nos questions et la nouveauté de notre regard, nous sommes aussi les créateurs de la culture.

Je résume le propos. Je suis parti de la découverte heideggérienne de la structure préalable de la compréhension, découverte qui constitue le point de départ de la réflexion gadamérienne, et qu'il examine dans ce qui la conditionne historiquement. Fidèle à sa description phénoménologique, nous avons vu que la compréhension s'enracine d'abord dans le passé, dans une tradition interprétative et langagière et que l'action de la *Wirkungsgeschichte* exerce toujours en elle son influence. Mais nous avons aussi rappelé que la compréhension s'enracine tout autant dans le présent. Enfin, nous avons montré que ces analyses convergent avec d'autres analyses conduites à partir du concept de jeu. Est-il possible maintenant de recueillir les fruits de cette démarche pour le développement de notre deuxième thèse, à savoir que la pédagogie s'enracine dans une tradition interprétative et pédagogique? Ce sera l'objet de nos deux prochaines sections.

4.2.3 Pédagogie et tradition interprétative

On partira d'une évidence: on n'enseigne pas n'importe quoi ni n'importe comment. Mais que signifie cette évidence d'un point de vue herméneutique? Ce que j'enseigne et la manière dont je l'enseigne s'enracinent dans une tradition interprétative et pédagogique. Pour faire bref, la tradition interprétative délimite ce que j'enseigne et la tradition pédagogique circonscrit la manière dont je l'enseigne. En d'autres termes, celle-là détermine le quoi; celle-ci le comment. Examinons d'abord le quoi[61].

Tout enseignant est mandaté par la société pour enseigner un programme à des groupes d'élèves. Ce programme est un ensemble de contenus culturels qui sont enseignés dans un cycle d'études. En musique, par exemple, de la première année à la fin du cinquième secondaire, il existe plusieurs programmes correspondant chacun à un cycle d'études. Exprimés sous la forme d'objectifs, les contenus des programmes visent à développer des

---

[61] Mon propos est ici largement influencé par l'ouvrage de Gallagher, en particulier les pages 91-122.

savoirs, des habiletés et des attitudes. Un programme est donc le résultat d'une sélection et d'une structuration des contenus d'une discipline. Même si l'enseignant dispose d'une certaine lattitude dans le choix et la planification des contenus, il n'en demeure pas moins qu'il est tenu d'enseigner le programme[62]. Mais d'un point de vue herméneutique, la discipline que j'enseigne, transformée en programme à des fins d'enseignement, est issue d'une longue tradition interprétative où elle s'est constituée comme discipline[63]. Quand j'enseigne, je ne fais pas qu'enseigner un programme; je m'inscris aussi dans la continuité d'une communauté d'interrogation et de recherche où se sont progressivement élaborés des concepts, des normes et des méthodes qui ont contribué à délimiter la discipline[64] que j'enseigne. Ainsi, un enseignant de sociologie enseigne avec Durkheim, Marx, Simmel ou Weber, de la même façon qu'un enseignant en histoire enseigne avec Duby, Le Goff, Febvre ou Braudel et un enseignant en philosophie avec Platon, Aristote, Kant, Hegel et ainsi de suite. De même, le professeur de géométrie a d'abord appris la géométrie dans un contexte défini par une tradition scientifique. Ce sont les traditions interprétatives qui délimitent le concept de discipline académique et ce qui peut être enseigné (Gallagher, 1992, p. 93). En ce sens, l'enseignement, tout comme l'apprentissage, participent d'une longue tradition interprétative et langagière. L'enseignant réfère donc à un contenu de tradition et, d'une certaine manière, ce contenu de tradition lui est confié[65]. C'est ainsi que j'entends le propos de Gallagher (1992, p. 93) lorsqu'il écrit: «The teaching refers to the content of a tradition which is taught, that is, delivered or handed over in trust. In teaching, the tradition is

---

[62] Mais, comme le remarque Durand (1996, p. 54), dans les disciplines "mineures" — éducation physique, musique, arts plastiques, sciences humaines — les enseignants prennent souvent des distances par rapport au programme et s'autorisent à en faire une utilisation très personnelle.

[63] Si la discipline que j'enseigne est issue d'une tradition interprétative, il faut toutefois éviter de voir dans le découpage disciplinaire de l'enseignement, découpage qui apparaît quand un système scolaire moderne se met en place, le simple reflet des traditions interprétatives. Comme le remarque à juste titre Durand (1996, p. 52), «le découpage disciplinaire et la sélection des disciplines scolaires est davantage qu'un découpage de la connaissance: il est l'une des expressions la plus nette de l'existence d'une logique scolaire qui se démarque des logiques extra-scolaires». En ce sens, le curriculum ne relève pas que d'une logique herméneutique disciplinaire; il relève aussi de «rapports de forces sociales».

[64] Et cela vaut aussi bien pour les sciences humaines que pour les sciences de la nature. C'est l'un des mérites de l'herméneutique, en particulier de Gadamer, d'avoir montré que toute science objective présuppose une compréhension intersubjective au sens où les scientifiques doivent s'entendre sur le sens des termes, sur les normes et les critères de scientificité. Ces normes et ces critères ne sont pas le fait d'une seule personne comme ils ne sont pas le fruit d'une création spontanée. Ils proviennent au contraire de l'évolution d'une tradition scientifique, des débats et des discussions au sein d'une communauté de recherche.

[65] À un certain niveau, ces propos font écho à la réflexion proposée par Hannah Arendt lorsqu'elle souligne que la natalité implique la responsabilité éducative de transmettre un monde. Cette responsabilité incombe aux adultes et elle suppose une attitude préservatrice. Elle écrit (1972): «Le fait d'apprendre est inévitablement tourné vers le passé» (p. 250) et le rôle de l'éducateur suppose «un immense respect du passé» (p. 248).

entrusted or "commended to the keeping of someone". The word learning can also be used as a noun in a similar fashion».

Les traditions interprétatives et langagières sont donc inscrites dans l'expérience éducative. Par exemple, quand j'enseigne la forme sonate, je n'enseigne pas seulement qu'elle est la forme caractéristique du premier mouvement de la symphonie classique, mais encore les tribulations par lesquelles elle s'est peu à peu mise en place. Ainsi comprise, la forme sonate n'est pas une création spontanée, mais le fruit d'une élaboration progressive au sein d'une certaine tradition esthétique et musicale En d'autres termes, quand j'enseigne la forme sonate, je ne fais pas qu'enseigner la forme sonate, implicitement j'enseigne aussi l'histoire de la forme sonate. Il en est de même pour l'apprentissage. Quand j'apprends un objet, je ne fais pas qu'apprendre cet objet, implicitement j'apprends l'histoire de cet objet (Gallagher, 1992, p. 94). Ces propos méritent certainement quelques explications supplémentaires. Je les tire de mon propre rapport à l'oeuvre de Heidegger.

J'ai longtemps abordé Heidegger à travers le préjugé existentialiste. À mes yeux, et pendant longtemps, la philosophie de Heidegger — comme l'oeuvre de Sartre— se ramenait à une philosophie de l'existence. Conformément à ce que nous enseigne Gadamer, mon rapport à l'oeuvre de Heidegger n'était pas un rapport neutre, mais un rapport conditionné par la manière dont l'oeuvre avait été préalablement comprise et interprétée, en particulier par l'interprétation existentialiste qui déferlait sur la France dans les années soixante. Le contexte herméneutique qui prévalait alors a proposé une lecture existentialiste de Heidegger. Ma compréhension préalable de Heidegger n'était donc pas un acte purement subjectif, mais un acte qui prenait place au sein d'une histoire effective, c'est-à-dire au sein d'un «travail de l'histoire» que désigne le terme de *Wirkungsgeschichte* chez Gadamer. En conséquence, comprendre Heidegger, c'est aussi comprendre la manière dont l'oeuvre a été préalablement comprise, c'est comprendre l'effet de l'histoire sur notre compréhension, l'amener à la conscience en quelque sorte ou prendre conscience des préjugés à travers lesquels nous voyons les choses. Ce processus par lequel nous prenons conscience de notre insertion dans l'histoire, c'est ce que Gadamer désigne par la notion de *Wirkungsgeschichtliches Bewusstsein*. Ainsi comprise, l'expérience éducative est une expérience de transformation, et cette transformation consiste pour une part en une transformation de notre compréhension préalable par la prise de conscience de l'action de l'histoire sur notre compréhension effective.

Dans cette perspective, je partage le propos de Gallagher lorsqu'il soutient qu'une partie de la tâche d'enseignement devrait consister à faire en sorte que l'on devienne conscient de la force de la tradition sur notre compréhension. En d'autres termes, dans l'enseignement comme dans l'apprentissage, il s'agit d'amener l'histoire à la conscience. Gallagher (1992, p. 94) écrit: «To the extent that the principle of historical effect describes educational experience, it is clear that part of the task of the teacher must be to become aware of the force of tradition». À partir d'une telle proposition, il semble clair que la prise de conscience du travail de l'histoire sur notre compréhension déborde l'histoire comme discipline spécifique. À mes yeux, c'est une tâche à réaliser quelle que soit la discipline enseignée. D'une certaine manière, comme apprenants, nous sommes tous des historiens, ce que confirment d'ailleurs les propos de Gallagher (1992, p. 94) lorsque je lis sous sa plume: «The fact is that as learners we are all historians in a peculiar way. Whatever we try to learn has its own history embedded in the subject matter or practice. In learning about X, I implicitly learn the history of X, even if I do not learn, explicitly, "about" the history of X. In this sense, what Gadamer calls the principle of historical effect applies not only to explicit historical study, but to all study». Si, comme nous l'avons vu, le passé est toujours compris dans nos interprétations, si les traditions interprétatives et langagières sont inscrites dans l'expérience éducative, et si nous sommes toujours d'une certaine manière des historiens, alors enseigner, dans une perspective herméneutique, cela ne peut plus être seulement transmettre des connaissances, mais plus encore, c'est prendre conscience de la profondeur historique de ce qui est transmis.

Par l'herméneutique, je retrouve ici une proposition de Dumont[66] (1971) qui invitait les enseignants à faire de l'élève un «critique» et un «héritier». Faire de l'élève un «critique», c'est moins transmettre des résultats que la manière dont on y parvient; c'est moins transmettre des conclusions définitives que leur genèse (Dumont, 1971, p. 57). Et cet idéal est inséparable de celui qui vise à faire de l'élève un héritier. Dumont écrit (1971, p. 57): «À l'héritage organisé des temps anciens, nous ne pouvons substituer que l'art de récupérer d'une façon critique les valeurs du passé. En ce sens, redonner le sens du passé est désormais l'une de nos tâches les plus difficiles et les plus nécessaires. Elle doit devenir la préoccupation centrale de l'enseignement de l'histoire, de la littérature, de la religion, dans d'autres domaines encore». Les recoupements des analyses de Gadamer et de Dumont nous conduisent à donner le pas à la perspective historique dans l'enseignement. En enseignant dans une perspective historique, en amenant l'histoire à la conscience et en donnant le «sens

---

[66] Dumont F. (1971). «Le rôle du maître: aujourd'hui et demain». *Action pédagogique*. 17, 49-61.

des genèses», l'élève pourrait retrouver un fondement de sa culture. Mais dans une perspective postmoderne, post-métaphysique et post-historiciste, retrouver un fondement à sa culture, ce n'est pas atteindre une structure stable ou une essence éternelle; c'est une manière de faire mémoire en recomposant des liens[67]. Ces propos m'amènent d'ailleurs à faire une critique de l'approche cognitiviste (Tardif, 1992; Gagné, 1985) dans l'enseignement. Je la présente avant d'aborder le dernier point de cette section.

Comme le souligne Bruner (1991), la révolution cognitive voulait ramener l'esprit dans le giron des sciences humaines, «d'où l'avait chassé le long hiver glacé de l'objectivisme» (p. 17) avec ses idéaux de «réductionnisme, d'explication causale et de prédiction» (p. 15). Cette révolution visait à remettre la signification au centre de la psychologie. «Ni le couple stimulus-réponse, ni les comportements observables, ni les déterminants biologiques et leurs transformations: la signification», c'est-à-dire les activités symboliques par lesquelles les êtres humains construisent et donnent un sens au monde et à leur existence (Bruner, 1991, p. 18). Mais la révolution s'est rapidement fourvoyée selon Bruner, fragmentée et technicisée. Il écrit: «Ainsi, petit à petit, l'accent s'est déplacé de la signification à l'information, et de la construction de la signification au traitement de l'information» (1991, p. 20). À la source de ce glissement poursuit-il, une métaphore devenue dominante: l'ordinateur. On est donc passé de l'esprit et de la signification à l'ordinateur et à la théorie de la computation. Plus, «en lieu et place du concept de signification, s'est installé celui de computabilité» (Bruner, 1991, p. 22). L'ordinateur est devenu le modèle de l'esprit. On peut ramasser tout cela sous la forme d'un syllogisme: l'ordinateur est un système de traitement de l'information, l'esprit fonctionne comme un ordinateur, donc l'esprit est un système de traitement de l'information. On ne contestera pas la fécondité remarquable des sciences cognitives et leur contribution exceptionnelle au renouvellement des problèmes traditionnels de la connaissance et de l'esprit. Il ne fait aucun doute que nous avons de nos jours une meilleure connaissance de la structuration de l'esprit, des processus cognitifs et du fonctionnement de la mémoire. Les sciences cognitives ont aussi largement contribué à la rénovation des méthodes d'enseignement depuis longtemps

---

[67] Comme nous le précisions dans notre chapitre 1, à l'époque de la pensée post-métaphysique, l'être ne se donne plus comme structure stable; il se donne plutôt comme événement, comme mémoire et comme fond-sans-fond. En ce sens, retrouver un fondement de sa culture, ce n'est pas retrouver une structure stable, une essence ou un fondement indubitable, mais retrouver des traces, des messages et des symboles, des chemins aussi qui racontent l'aventure des hommes, de leurs idées et de leurs découvertes.

sclérosées. Mais l'esprit se ramène-t-il à un système de traitement de l'information? Et le réductionnisme[68] qu'elles prétendaient chasser ne réapparaît-il pas sous d'autres oripeaux?[69]

Pour Bruner (1991), il est devenu clair que l'impulsion originelle de la révolution cognitive s'est perdue. Son ouvrage est d'ailleurs un plaidoyer pour réintroduire les dimensions historique et culturelle dans notre recherche de compréhension de l'homme. Pour Bruner, en effet, l'esprit prend forme au travers de l'histoire et de la culture. En conséquence, pour mieux comprendre l'esprit de l'homme, pour mieux comprendre ses produits culturels, il faut réintroduire une approche historique, culturelle et interprétative dans notre recherche de compréhension. Sur le plan philosophique, c'est le même combat que livre Gadamer contre le méthodologisme et l'objectivisme de l'historicisme[70]. Si l'esprit prend forme au travers de l'histoire et de la culture, on ne saurait d'abord le comprendre par le biais d'une mise à distance méthodologique, «laquelle à son tour présuppose la destruction du rapport primordial d'appartenance — de *Zugehörigkeit* — sans quoi il n'existerait pas de rapport à l'historique comme tel» (Ricoeur, 1986b, p. 335). C'est d'abord parce que j'appartiens à l'histoire que je peux comprendre l'esprit qu'elle forme et c'est précisément cette conscience d'être porté par des traditions interprétatives et langagières qui rend possible

---

[68] Dans un ouvrage récent, Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, Simard (1997) ont souligné le «scientisme», le «naturalisme», le «logicisme» et «l'instrumentalisme» qui caractérisent la psychologie cognitive. S'agissant du «logicisme» et de «l'instrumentalisme», ils écrivent (p. 113): «On croit que le fonctionnement cognitif se ramène uniquement à un fonctionnement logique. La cognition devient alors un calcul qui porte sur des symboles. Ce calcul se matérialise dans une organisation neuronale. Donc, la manipulation des symboles tient lieu de signification: la sémantique se réduit alors au syntaxique. Enfin, l'instrumentalisme — dont la position repose sur deux arguments: a) les processus cognitifs s'apparentent au fonctionnement d'un ordinateur; b) l'action instrumentale (ou technologique) est le modèle de l'action rationnelle — implique que la pratique est essentiellement conçue comme une activité rationnelle se limitant à la coordination efficace des buts et des moyens. La pratique devient alors une sorte de science appliquée». Je précise que ce passage s'inspire du texte d'une communication intitulée «Analyse critique des paradigmes de recherche sur les savoirs enseignants» et présentée par S. Martineau, C. Gauthier et M. Tardif dans le cadre du 62e congrès de l'Association canadienne-française pour l'avancement des sciences (ACFAS) qui se tenait à l'Université du Québec à Montréal (UQAM) en mai 1994. Pour une critique de la psychologie cognitive, je recommande aussi le texte de Tardif, M., Bélanger, N., et Grenier, D. (1994). «L'idéologie cognitiviste et éducation». *Revue canadienne de l'éducation*, 9(3), 316-329.

[69] Jérome Bruner est l'un des pionniers de la révolution cognitive qui a déferlé en Occident depuis les années 60. Mais dans un ouvrage récent, *L'éducation, entrée dans la culture* (1996, p. 8), il confesse qu'il accordait lui-même à cette époque beaucoup trop d'importance «aux processus cognitifs, isolés et intrapsychiques, et aux techniques pédagogiques les mieux à même de les aider à se développer», théories cognitives «qui laissaient très peu de place au rôle constituant de la culture dans le développement mental» (p. 10).

[70] On n'oubliera pas non plus Heidegger. Pour ce dernier, la compréhension n'est pas d'abord une structure épistémologique mais une structure existentiale du *Dasein*. Le *Dasein* se rapporte à lui-même sur le mode de la compréhension et cette compréhension est essentiellement interprétative et enracinée dans la temporalité. C'est pourquoi le *Dasein* n'a jamais fini de s'interpréter lui-même. La manière dont il se comprend maintenant dépend de la manière dont il s'est déjà compris dans le passé comme la manière dont il s'est déjà compris dans le passé dépend de la manière dont il se comprendra dans le futur.

toute recherche de compréhension de l'esprit au travers de ses objectivations culturelles. Après les chemins de traverse où elle s'est fourvoyée, et sur la base de la critique de Bruner que recoupe la critique herméneutique, il m'apparaît clair que la psychologie cognitive, comme la didactique, devraient renouer avec les chemins de l'histoire et de la culture[71].

De ce pas, proposons rapidement notre dernier point avant d'examiner le comment. Comme nous l'avons vu, on n'enseigne pas n'importe quoi. On enseigne une discipline ou une matière et cette discipline ou cette matière est issue d'une tradition interprétative et langagière. Mais la pédagogie n'est pas seulement ancrée dans le passé, elle est aussi ancrée dans le présent, c'est-à-dire dans une situation herméneutique nouvelle, instable et en continuelle redéfinition, et décrite ici selon les termes de l'analyse postmoderne. Elle est donc liée à des communautés de recherche et d'interrogation qui renouvellent les concepts, les méthodes et les modèles d'intelligibilité et au sein desquelles des problématiques originales surgissent, ouvrant ainsi la voie à des configurations nouvelles du savoir, à des interfécondations et des échanges où se dissolvent les découpages disciplinaires[72] propres à la modernité. Ainsi, dans le contexte postmoderne qui est le nôtre, post-métaphysique et post-historiciste, les sciences deviennent de plus en plus perméables à des préoccupations morales, ce qui ouvre une perspective herméneutique de dialogue entre les sciences et la philosophie, comme c'est le cas présentement dans les biotechnologies et dans les sciences de l'environnement. Par ailleurs, les sciences humaines et la philosophie ont aussi renoué le dialogue, celle-ci alimentant ses réflexions à partir des problèmes concrets que pose la culture actuelle et à partir des études empiriques que lui proposent les sciences humaines, lesquelles, à leur tour, vont le plus souvent chercher dans la philosophie les concepts nécessaires pour mieux analyser leur matériau empirique (Dosse, 1997, p. 407). Une telle perspective ouvre donc la voie à de nouvelles réciprocités dans la connaissance, à une «reglobalisation des savoirs parcellaires» écrivait Dosse (1997, p. 409), pour le moins à un dialogue entre des disciplines jusqu'alors hermétiques[73] et réfractaires à ces échanges. La pédagogie n'est pas en reste, les appels à une pédagogie de l'intégration (Conseil supérieur de l'éducation, 1991;

---

[71] Ce qui implique, à mon sens, d'enseigner sa discipline dans une perspective historique et donc de réintroduire l'histoire de la discipline dans la formation des maîtres. Sur ce plan, je me sens tout à fait proche de Dumont (1971, p. 59) qui insistait à l'époque sur l'importance d'introduire l'histoire des matières dans la formation des maîtres. Dans cette perspective, il demandait à la didactique d'élargir à l'histoire de la discipline ses préoccupations épistémologiques.

[72] Découpage disciplinaire qui est d'ailleurs étroitement lié à la modernité et à son obsession du classement, de l'ordre, de la mesure, du découpage.

[73] Les travaux de Prigogine, de Stengers, de Morin, d'Henri Atlan, de Varela, de Serres et de plusieurs autres sont à mon avis représentatifs de cette recherche ou de cette ouverture à la transdiciplinarité.

Rapport Inchauspé, 1997) ou à une pédagogie de l'interdisciplinarité ou de la transdisciplinarité[74] (Germain, 1991) faisant écho à cette recherche herméneutique d'alliances nouvelles au plan du savoir.

4.2.4 Pédagogie et tradition pédagogique

Ce qui m'importe ici se ramène à deux brèves remarques. La première concerne l'enracinement de la pédagogie dans une tradition pédagogique; l'enseignant la seconde. Et d'abord la première.

La pédagogie s'enracine dans une tradition pédagogique. D'un point de vue herméneutique, cette tradition pédagogique est aussi une tradition interprétative issue de la pratique éducative d'enseignants de métier. Expliquons-nous. Que l'on n'enseigne pas n'importe comment, on le sait depuis au moins trois siècles. Dans plusieurs de ses ouvrages, Gauthier (1993a, 1993b, 1996; Gauthier et *al*, 1997)[75] a bien montré que la pédagogie apparaît au XVII[e] siècle. En effet, les communautés religieuses enseignantes de l'époque, tant catholiques que protestantes, sont profondément préoccupées par les questions de pédagogie[76]. Il faut dire que la Réforme protestante et la Contre-Réforme catholique, à quoi s'ajoutent l'apparition d'un nouveau sentiment de l'enfance et le désoeuvrement des jeunes en milieu urbain, favorisent la création d'écoles et la scolarisation des masses (Gauthier, 1996, p. 94-98). Évidemment, cette augmentation sensible des effectifs scolaires entraîne aussi l'émergence de problèmes nouveaux. Et c'est précisément pour faire face à ces problèmes que la pédagogie apparaît. Gauthier (1993a, p. 162) écrit: «La pédagogie traditionnelle est cet ensemble de réponses que les maîtres ont élaborés pour résoudre les problèmes causés par l'enseignement aux jeunes». La pédagogie est donc une réponse à une

---

[74] Pour notre part, nous proposerons une pédagogie de la continuité dans notre chapitre 5.

[75] Sur les moments fondateurs de la pédagogie, relire Gauthier (1993a, p. 37-50 et 51-70), Gauthier (1993b, p. 191-197), Gauthier (1996, p. 87-108 et 325-328), Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, Simard (1997, p. 243).

[76] «Les discours pédagogiques du XVII[e] siècle s'inscrivent dans la rivalité religieuse du protestantisme et du catholicisme. Les protestants, soucieux d'éduquer le peuple pour qu'il ait enfin accès à la lecture de la Bible ouvriront de nombreuses écoles et élaboreront des discours pédagogiques. Ratichius écrira en 1617 une *Introduction générale à la didactique ou art d'enseigner* (Rioux, 1963). Plus tard, en 1657, Comenius publiera *La grande didactique. Traité de l'art universel d'enseigner tout à tous* (1952). Les catholiques ne seront pas en reste. Jacques De Batencour (1654) écrira *L'école paroissiale ou la manière de bien enseigner dans les petites écoles* (réédité en 1669 sous le titre *Instruction méthodique pour l'école paroissiale dressée en faveur des petites écoles*); Charles Demia (sans date) se fera connaître par ses *Règlements pour les écoles de la ville et du diocèse de Lyon*; Jean-Baptiste de La Salle (1706) publiera la *Conduite des écoles chrétiennes*, les Jésuites marqueront l'époque avec leur *Ratio Studiorum*» (Gauthier, 1993b, p. 192).

conjoncture nouvelle. Il est à remarquer que cette pédagogie n'est pas le fruit de philosophes, de penseurs ou d'écrivains isolés; elle est issue des enseignants de métier, c'est-à-dire de pédagogues aguerris qui se construisent un «savoir faire la classe» à partir de leur propre expérience d'enseignement, un «savoir faire la classe» distinct de la seule connaissance de la matière. «Enseigner était donc plus que la dispensation d'un savoir, c'était la mise en place d'un impressionnant système d'ordre touchant à toutes les actions qui se déroulent dans la classe. (...) Au XVII^{e} siècle l'enseignement est donc devenu une affaire spécialisée demandant pour la première fois une formation particulière pour les maîtres» (Gauthier, 1993a, p. 162). Qu'est-ce donc que la pédagogie? Tout simplement une méthode et des procédés précis pour faire la classe, un discours et une pratique d'ordre pour conjurer le désordre, pour faire apprendre «tout à tous», «plus, plus vite et mieux», selon les mots de Coménius. La pédagogie à cette époque, c'est encore la codification des savoir-faire des enseignants d'expérience, des savoirs formalisés qui touchent à la fois les contenus de la matière et tous les aspects de la classe, de l'organisation du temps et de l'espace à la gestion des conduites (Gauthier et *al.*, 1997, p. 240).

Dans un texte qui porte sur le sens et l'histoire du *Ratio studiorum*, Leroux (1995, p. 29) a bien montré que ce ne sont pas seulement les principes, les raisons ou les postulats empruntés à l'humanisme qui dominent le canon pédagogique des Jésuites, «mais également les normes établies par l'expérience, (...) comme si la philosophie de l'éducation devait être déduite de la pratique des études, qui peut alors aussi bien la corriger que lui servir de matrice d'engendrement»[77]. Ces savoir-faire, transmis et légués aux enseignants des générations suivantes, viendront à constituer une tradition pédagogique, c'est-à-dire «un code uniforme des savoir-faire, une tradition pédagogique ou ce qu'il conviendrait d'appeler la "pédagogie traditionnelle" composée d'un ensemble de réponses, de prescriptions, de rites quasi sacrés à reproduire» (Gauthier, 1993b, p. 193). Sous une forme à peine atténuée, cette tradition se transmettra d'ailleurs jusqu'à nous, prenant place aux côtés de pratiques pédagogiques innovatrices qui mettent davantage l'accent sur la participation des élèves à la gestion de la classe et à la construction des connaissances[78].

---

[77] Pour une excellente introduction à la pédagogie des Jésuites, on lira le texte de P. Mesnard (1969), «La pédagogie des Jésuites», dans J. Château (dir.). *Les grands pédagogues* (57-119).

[78] Et comme le précisent Gauthier, Martineau, Raymond (1998, p. 25), la pédagogie traditionnelle demeure encore la pédagogie qui est pratiquée dans la très grande majorité des écoles du Québec et ailleurs en Occident. Reprenant Cuban (1993), ces auteurs écrivent: «L'enseignement dispensé dans la majorité des écoles continue de présenter une couleur générale plutôt traditionnelle à laquelle se superposent quelques teintes innovatrices». Il ne faut pas y voir une défense de la pédagogie traditionnelle mais simplement une constatation.

J'en arrive maintenant à ma deuxième remarque. Comme nous l'avons vu, nous devons à Heidegger la découverte de la structure préalable de la compréhension. Avant même d'en venir à une compréhension explicite des choses, nous avons toujours et déjà une certaine compréhension de cette chose. La compréhension sans présupposition n'existe pas. Ce qui est présenté est toujours interprété à partir d'un certain point de vue, sous un certain angle et selon une certaine perspective. Ce que nous savons depuis Heidegger, c'est que cette pré-compréhension fait partie intégrante de la structure de la compréhension humaine: elle est un existential dirait Heidegger, «c'est-à-dire un mode ou une façon d'être fondamentale en vertu de laquelle nous parvenons à nous orienter et à nous tirer d'affaire dans le monde» (Grondin, 1993b, p. 134). Ainsi, avant même d'enseigner, j'ai une certaine connaissance de l'enseignement. En effet, je possède une représentation de ce que l'on appelle faire la classe, de ses règles et de son fonctionnement: un maître qui enseigne à des groupes de jeunes pour une période prolongée, des tableaux, des craies et des effaces, des consignes et des affiches qui couvrent les murs, des manuels et des bibliothèques, des pupitres et des filières, tout cela compose un paysage scolaire qui m'est déjà familier. Mais suivant l'analyse de Gadamer, qui enracine la structure préalable de la compréhension dans l'histoire, cette pré-compréhension de l'enseignement ne m'appartient pas en propre. Elle s'enracine dans une tradition pédagogique au sein de laquelle j'ai moi-même été formé[79]. Les traditions pédagogiques vivent en nous; elles forment une partie de ce que nous sommes comme enseignants et notre manière de comprendre l'enseignement. Avant même de faire la classe, une longue tradition pédagogique me précède, c'est-à-dire des expériences d'enseignement, des tentatives et des recherches, des expérimentations et des essais, des manières de faire la classe qui ont subi l'épreuve de la réalité éducative et qui se sont cristallisées dans des savoirs, des pratiques et des outils perfectibles. Comprise d'un point de vue herméneutique, la tradition pédagogique n'est pas le fruit de l'arbitraire, de superstitions ou de croyances vides. Bien au contraire, l'autorité de la tradition pédagogique est basée sur l'expérimentation des enseignants de métier du passé, sur des essais et des erreurs qui les ont amenés à rejeter ou à retenir des outils et des approches, des pratiques et des innovations. Gallagher écrit (1992, p. 93): «The autority of the tradition here is not based on empty belief or superstition but, for exemple, on the trial-an-error experimentation of past teachers. Innovations that succeeded have been retained; ones that failed were forgotten». Cette tradition, je peux me l'approprier et en

---

[79] Sur la contribution des approches autobiographiques à l'étude du développement des savoirs des enseignants, je suggère le texte de Raymond, Butt et Yamagishi (1993), «Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants: approche autobiographique». Dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif, *Le savoir des enseignants* (p. 137-168). D'un point de vue herméneutique, reconstituer son cheminement scolaire personnel, c'est prendre conscience de la tradition éducative et pédagogique dans laquelle je prends place. En ce sens, se comprendre c'est se comprendre dans la tradition.

devenir plus conscient, comme je peux aussi la rejeter en essayant d'innover. Toutefois, pour l'herméneutique, et je termine ici, même l'innovation suppose la tradition, car elle ne se présente comme innovation que liée à une tradition dont elle s'écarte.

> «Even if a teacher attempts to present the subject matter in a radically innovative way, the innovation is guided by both the traditional delineation of the subject matter and the tradition of academic teaching which defines the formal aspects of what counts as pedagogy». En ce sens, «if innovations are to some extent guided by a criteria set within a teaching tradition, then it would not be the complete truth to call such innovations "nontraditional"» (Gallagher, 1992, p. 93).

Fidèle à mon habitude, je voudrais reprendre sommairement quelques éléments avant d'aborder la troisième et dernière section de ce chapitre. Je suis parti de la découverte heideggérienne de la structure préalable de la compréhension, découverte que Gadamer reprend en l'examinant dans ce qui la conditionne historiquement. Recueillant le fruit de ces analyses, nous avons tenté de mettre en lumière l'enracinement herméneutique de la pédagogie. En effet, ce que j'enseigne et la manière dont je l'enseigne appartiennent à une tradition interprétative et pédagogique. Ainsi, on n'enseigne pas n'importe quoi ni n'importe comment. Si, toutefois, grâce à l'herméneutique, nous avons reconnu notre appartenance à la tradition, elle nous enseigne aussi que nous n'y sommes pas assujettis, contraints à sa seule réduplication ou à sa reprise perpétuelle. La pédagogie n'est pas seulement ancrée dans le passé, dans une tradition porteuse de sens et de langage; elle l'est tout autant dans les intérêts du présent, dans une situation herméneutique originale et différente au sein de laquelle se transforment et se régénèrent à la fois le quoi et le comment. Aussi, vouloir extirper la pédagogie de son appartenance à la tradition et aux intérêts du présent, ce serait, à mon sens, méconnaître la pédagogie dans ce qui à la fois la conditionne historiquement et dans ce qui la renouvelle et la réinvente[80].

---

[80] C'est un passage de Grondin qui m'inspire ici cette formulation. Reprenant Gadamer, Grondin montre que la compréhension s'enracine à la fois dans le passé et le présent. Il écrit: «Vouloir extirper cette appartenance à la tradition et aux intérêts du présent constituerait une méconnaissance de ce qu'est la vérité dans les sciences humaines et le monde de la vie» (1990b, p. 1132).

4.3 Troisième partie: La pédagogie exige du jugement[81]

4.3.1 Rappel

Afin de mieux comprendre le sens de notre démarche, il importe de rappeler quelques éléments de notre premier chapitre[82]. Comme nous l'avons vu, Rorty (1990) a bien montré dans *L'homme spéculaire* que le fondationnisme domine l'histoire de la philosophie occidentale, d'abord sous la forme d'une recherche des principes premiers de l'être, de l'*ontos on* platonicien, de l'être stable et immuable qui fonde notre expérience du monde, puis sous la forme de la fondation épistémologique que l'on retrouve chez les penseurs des XIX^{e} et XX^{e} siècles, du positivisme au néo-kantisme, et de la phénoménologie aux différentes formes de néo-positivisme. Comme le souligne Vattimo (1991, p. 32), le mérite de l'ouvrage de Rorty, du point de vue de l'herméneutique, vient de ce qu'il met en évidence que les tendances présentées comme les plus radicalement anti-métaphysiques, comme le néo-positivisme[83], sont très proches et profondément liées «à l'état d'esprit de la fondation, au moins dans la mesure où il théorise le langage des sciences exactes comme le langage "vrai" et présente essentiellement la philosophie comme une épistémologie». Cette pensée fondationniste, qui caractérise la philosophie occidentale, domine également l'histoire de l'éducation et la pédagogie. Nous avons d'ailleurs énoncé que la pédagogie a toujours fonctionné dans l'orbe d'une pensée de la fondation, même quand elle prétendait se constituer «nouvelle» par rapport à la pédagogie traditionnelle sur la base d'une fondation scientifique. Quelques jalons puisés dans l'histoire de la pédagogie elle-même peuvent suffire à le montrer.

---

[81] Quelques brefs passages de cette troisième partie sont tirés de l'ouvrage de C. Gauthier, J.-F. Desbiens, A. Malo, S. Martineau et D. Simard (1997), publié récemment sous le titre *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants*, en particulier du chapitre 6, «Pour une théorie de la pédagogie», p. 235-290. Ce sixième chapitre est une version abrégée et modifiée d'un texte non publié de D. Simard, S. Martineau, et C. Gauthier, texte portant le titre «Vers une conception herméneutique et argumentative de la raison pédagogique». J'indiquerai les pages de l'ouvrage que je reprends dans une note en bas de page.

[82] Relire en particulier la section 1.2.4 du premier chapitre: «Pédagogie et métaphysique ou de la pédagogie sûre d'elle-même».

[83] Je pense notamment à l'ouvrage de R. Carnap, *Ueberwindung der Metaphysik durch logische der Sprache* (1932), ouvrage particulièrement critique à l'égard de Heidegger qui dans *Sein und Zeit*, faut-il le rappeler, se montre aussi très critique envers le logicisme, le positivisme, la philosophie du langage et les sciences en général.

À la manière de Gauthier et Tardif (1993)[84], il est possible d'identifier trois modes de fondation, trois manières de fonder la pensée et la pratique éducatives au cours de l'histoire occidentale de la pédagogie depuis le XVII^e siècle. Selon ces auteurs, «ces trois modes de fondation renvoient à trois types de discours: le discours religieux traditionnel, le discours scientifique ou savant et, enfin, le discours professionnel contemporain» (p. 255)[85]. Pour les besoins de notre propos, je tire de leur analyse le tableau suivant (Tableau 2).

Tableau 2. Trois modes de fondation de la pédagogie

	XVII^e siècle La pédagogie comme savoir traditionnel	**XIX^e siècle La pédagogie comme savoir scientifique**	**XX^e siècle La pédagogie comme savoir professionnel**
Type de savoir	Religieux et normatif	Scientifique	Réflexif
Mode de fondation	Dans le surnaturel et l'expérience	Dans la nature	Dans l'activité professionnelle
Modèle de l'enseignant	L'artisan dont le savoir-faire est fondé sur l'expérience et une tradition propre à un métier	Le technicien dont le savoir-faire est fondé sur une science rigoureuse	Le praticien dont le savoir-faire est fondé sur «la réflexion avant, dans et après l'action»

Analysés sous l'angle de leurs fondements, les discours des pédagogues du XVII^e siècle ont un fondement pédagogique religieux. Dieu est le créateur du monde et tant chez les pédagogues catholiques (de Batencour, Démia, les Jésuites) que protestants (Ratichius, Coménius), la méthode pour enseigner trouve dans la Nature son modèle d'ordre,

[84] Gauthier, C. et Tardif, M. (1993). «Éléments pour une analyse critique des modes de fondation de la pensée et de la pratique éducatives». Dans L.-G. Bordeleau, M. Brabant, B. Cazabon, F. Desjardins et R. Leblanc (dir.), *Libérer la recherche en éducation: travaux et recherches* (Tome 1). Actes du 3e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada (p. 255-262). Vanier: Centre Franco-ontarien des ressources pédagogiques.

[85] Comme le précisent Gauthier, Tardif (1993, p. 255), «les fondements de la pédagogie ne correspondent pas à une classe de phénomènes empiriques ou d'objets théoriques, mais renvoient à une activité, à un travail de fondation par lequel un discours (théorique, pratique, technique, pédagogique, etc.) cherche à se légitimer, en formulant et en justifiant ses principes. (...) Le concept de fondement n'est donc pas un concept empirique ou théorique, mais discursif: il s'applique au travail discursif de justification des principes qu'on retrouve à la base des discours pédagogiques, principes qui servent à structurer les représentations de la réalité scolaire et à orienter les activités d'enseignement en fonction des buts».

d'harmonie et de perfection. Suivre l'ordre naturel, c'est suivre l'ordre divin. La pratique du métier dans la classe devra donc s'y régler, participer de cette harmonie universelle. En conséquence, «chaque facette de la vie scolaire sera minutieusement étudiée et régulée pour ne laisser aucune place au désordre», du contrôle du temps au contrôle de l'espace, en passant par le contrôle des conduites, du groupe et des savoirs (Gauthier, Tardif, 1993, p. 258). À la fin du XIX^{e} siècle, la science positive évincera la religion comme fondement de la pédagogie. Les discours des universitaires de l'époque en appellent à fonder la pédagogie sur «un ensemble de savoirs positifs et de savoir-faire issus de vérifications scientifiques» (Gauthier, Tardif, 1993, p. 259). Pour Marion, titulaire de la première chaire de pédagogie en France, la pédagogie doit rompre avec la tradition et se trouver un nouveau fondement. Dans son *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* (1888), il définit la pédagogie comme la science de l'éducation (Gauthier, Tardif, 1993, p. 259). En 1912, Claparède abondera dans le même sens: «seul un fondement rigoureusement scientifique et psychologique donnera à la pédagogie l'autorité qui lui est indispensable pour conquérir l'opinion et forcer l'adhésion aux réformes désirables. (...) La psychologie peut actuellement fournir à la pédagogie une base réellement scientifique. (...) Elle, que l'on disait naguère une branche de la philosophie, a conquis aujourd'hui ses brevets de science expérimentale» (Claparède, cité dans Meirieu, 1995, p. 243). Comme Marion avant lui, Claparède «place tous ses espoirs dans la possibilité que la psychologie expérimentale puisse fonder les pratiques pédagogiques et prescrire les solutions qui mettront fin de manière définitive aux tâtonnements inquiétants des maîtres» (Meirieu, 1995, p. 243). Dans la mesure où la psychologie de l'apprentissage et du développement met au jour la «vérité de l'enfant», le maître devra suivre ce que la psychologie décrit et mettre en place les dispositifs pédagogiques qui pourront permettre à l'enfant de se développer.

Comme le montre ce bref rappel des étapes constitutives de l'histoire de l'éducation occidentale, la pédagogie a longtemps cherché à fonder son discours en vérité et à déduire des prescriptions pédagogiques assurées, tantôt de l'observance de l'ordre divin que révèle la nature, tantôt de l'observation de l'enfant que la psychologie prétend décrire à la fin du XIX^{e} siècle. Selon Meirieu (1995, p. 244), ce rêve d'une activité éducative fondée en vérité se poursuit toujours de nos jours sous la forme du couple épistémologie/didactique, l'ensemble des propositions de cette dernière pouvant se déduire «d'une analyse serrée des spécificités épistémologiques des disciplines à enseigner». Or ce rêve se bute selon nous à deux objections majeures: la première a trait à notre conception de la pédagogie; la seconde à notre appartenance à la postmodernité. D'une part, à l'instar de Meirieu, il n'y a pas selon nous de continuité entre le descriptif et le prescriptif, entre la description minutieuse des savoirs

savants et enseignés et la mise en place des dispositifs nécessaires pour assurer leur apprentissage. C'est précisément cette rupture entre la logique de l'enseignement, qu'elle se fonde sur l'ordre divin, sur une fine connaissance de la psychologie de l'enfant ou sur l'épistémologie des savoirs enseignés, et la logique de l'apprentissage, d'une certaine manière opaque, imprévisible et singulière, qui constitue tout l'intérêt, la richesse et la difficulté de l'entreprise pédagogique[86]. D'autre part, et reprenant Lyotard (1979), notre appartenance à la postmodernité se caractérise par une incrédulité à l'égard de tout discours qui cherche à se fonder en vérité. Dans le même esprit, Polkinghorne (1992, p. 148) a montré récemment que le *fondationlessness* est un trait distinctif de l'épistémologie postmoderne: «Human knowing is the outcome of interpretative cognitive schemes that produce a recognizable order in and meaning of experience. We do not have access to pure impressions and sensations, but only to the products of our cognitive operations. (...) Our experience is always filtered through interpretative schemes». Quelles conséquences devons-nous tirer de ces objections? Après la pédagogie traditionnelle et sa fondation de type religieux, et après la pédagogie comme science de l'éducation et sa fondation métaphysique de type scientifique, bref, après la pédagogie conçue dans l'orbe de la pensée fondationniste, à l'époque de la postmodernité, post-métaphysique et post-historiciste, nous devons éduquer et enseigner sans pouvoir dire avec certitude ce que bien enseigner veut dire et ce que bien éduquer signifie, nous devons éduquer et enseigner sans pouvoir disposer de certitudes ou de fondements assurés, nous devons éduquer et enseigner en «acceptant la béance irréductible entre le dire et le faire» (Meirieu, 1995, p. 237), «l'irréductibilité du passage à l'acte à toute théorisation préalable» (Meirieu, 1995, p. 246). Et pour reprendre une formule désormais célèbre, la pédagogie doit maintenant assumer son «insoutenable légèreté» et placer le jugement au coeur de sa démarche (Gauthier, 1993a; Meirieu, 1995).

C'est ainsi que depuis le début des années quatre-vingt une autre voie se dessine pour fonder la pédagogie. Cherchant à dépasser à la fois la tradition et la science comme fondement de la pédagogie, plusieurs auteurs ont proposé et développé l'idée que l'enseignant n'est ni un artisan ni un technicien, mais un professionnel ou un semi-

---

[86] «Le caractère singulier de toute situation éducative, son aspect radicalement inédit, interdit, en effet, un transfert automatique et compromet des emprunts dont on ne sait jamais vraiment si nous serons capables de les mettre en oeuvre. Il y a, dans la situation éducative, une expérience de la singularité qui semble décourager toute "application" et imposer de nous méfier de proximités de situations qui laissent échapper des spécificités qui, précisément peuvent tout remettre en question. (...) Parce que la pédagogie est, par essence, un travail sur des situations particulières et parce que nous savons, depuis Platon, qu'il n'est de science que du général, le pédagogue se trompe lourdement chaque fois qu'il imagine pouvoir identifier des situations où, "toutes choses étant égales par ailleurs", une solution expérimentée avec succès par certains va pouvoir être utilisée par d'autres avec la certitude de la réussite» (Meirieu, 1995, p. 249-250).

professionnel (Etzioni, 1969). Qu'est-ce qu'un professionnel? En termes très généraux, le professionnel est celui dont la pratique professionnelle transige avec des situations marquées par l'indétermination, l'incertitude et le conflit de valeurs (Schön, 1994, p. 36-37). Le professionnel fait face à des situations complexes, instables et ambigües, qui ne se répètent jamais tout-à-fait à l'identique et par rapport auxquelles il doit pouvoir s'adapter rapidement. En d'autres termes, le professionnel est celui qui, «muni de savoirs et confronté à une situation complexe dans laquelle il devient impossible d'utiliser ces savoirs comme s'ils pouvaient s'appliquer directement à la situation, doit, par conséquent, délibérer, réfléchir dans la situation et décider» (Gauthier, 1993b, p. 195). Ainsi compris, le professionnel n'est donc pas celui qui applique dans sa pratique ce qu'il a appris en théorie. Cette nouvelle façon de fonder l'agir du pédagogue, Gauthier (1993b, p. 195) l'appelle «raison». Que l'on soit bien entendu! Il ne s'agit pas d'une nouvelle stratégie pour fonder en vérité la pédagogie car, dans le contexte général de la postmodernité, entendue selon la double acception d'une pensée post-métaphysique et post-historiciste, et dans le cadre de la reconnaissance d'une discontinuité entre le descriptif scientifique et le prescriptif pédagogique, l'activité de fonder ne consiste pas à trouver une structure stable et certaine dont on pourrait tirer des prescriptions assurées pour l'action. En effet, à partir de l'ontologie de la compréhension de Heidegger, que Gadamer reprend et prolonge en l'examinant dans ce qui la conditionne historiquement, la raison se donne sous une forme herméneutique, à la fois consciente de sa contingence, de sa finitude ou de ses limites, et de son appartenance à l'histoire. Dans les termes de Vattimo, c'est une raison plus «faible», à tout le moins plus modeste, et située quelque part entre l'omnipotence d'une raison métaphysique et sa destitution complète dans une critique totale de la raison. Ainsi conçue, la tentative de fonder la pédagogie sur la «raison» est une activité herméneutique et langagière, dialogique et intersubjective. Le pédagogue est donc un professionnel qui juge en situation d'action et qui peut justifier par la raison les motifs de son action (Gauthier *et al.*, 1997). Et si en un sens on a raison de dire qu'il est un acteur rationnel (Tardif, Gauthier, 1994), on aura aussi compris qu'il est un acteur dont la rationalité est limitée[87].

---

[87] Reprenant les travaux de Simon (1957, 1979, 1982), Durand montre que l'enseignant est aussi un acteur dont la rationalité est limitée. À partir de l'analyse des comportements décisionnels dans des organisations complexes de même que dans des tâches individuelles, Simon a montré selon Durand que «le système cognitif humain a une capacité limitée» et qu'il «fonctionne selon des règles ou des lois très simples». Toujours selon ce que rapporte Durand à partir des recherches de Simon, il est «difficile, coûteux et probablement impossible pour l'acteur d'avoir une connaissance fidèle, exhaustive et cognitivement correcte dans les tâches pratiques qu'il exécute. Les sujets adoptent une représentation simplifiée de la tâche. (...) Il s'agit d'un modèle non rationnel mais opérationnel» (Durand, 1996, p. 74). Ces précisions de Durand sont tout à fait pertinentes. Mais les catégories d'acteur rationnel et d'acteur opérationnel ne sont pas mutuellement exclusives. En d'autres termes, que l'enseignant soit un acteur opérationnel n'exclut pas qu'il puisse aussi justifier rationnellement ses décisions. De plus, un enseignant ne fait pas qu'exécuter ou réaliser des tâches pratiques. Il enseigne et il éduque aussi, il transmet des valeurs et témoigne de lui-même, toutes choses qui s'inscrivent dans un projet

Irréductible à toute «théorisation préalable», réfractaire à toute application simpliste de constructions scientifiques "objectives", et consciente du caractère singulier et aventureux de toute entreprise éducative, la pédagogie exige du jugement (Atkins, 1988; Beyer, Feinberg, Pagano, Whitson, 1989; Gallagher, 1992; Gauthier, 1993a, 1993b, 1996; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, Simard, 1997; Gillet, 1987; Heynemand, 1995; Meirieu, 1995; Perrenoud, 1994, 1996; Schön, 1994; Tardif, 1993). Cest donc autour de cette question du jugement que je souhaiterais construire la suite de mon propos. Pour ce faire, je partirai de Schön car il est le premier à avoir montré que la pratique professionnelle demeure assez mal comprise quand on lui applique le modèle de la rationalité technique. Son diagnostic l'a donc amené à developper une alternative qui replace la réflexion et le jugement au coeur de l'agir professionnel.

4.3.2 Schön et l'épistémologie de l'agir professionnel

Schön est à l'origine d'un virage réflexif dans la pratique professionnelle en général, et dans la formation des maîtres en particulier (Heynemand, 1995, p. 175). Dans un ouvrage qui a connu quelque retentissement[88], il présente une nouvelle épistémologie de l'agir professionnel basé sur le concept de «réflexion-dans-l'action». Revoyons brièvement les quelques jalons d'une démarche qui trouve à mon sens son impulsion décisive dans la question suivante: comment expliquer, se demande Schön, que certains professionnels se tirent admirablement d'affaire malgré l'incertitude, l'instabilité et l'ambiguïté des situations professionnelles où ils interviennent, malgré aussi la complexité des problèmes, les conflits de valeurs, les divergences des points de vue quant à la pratique professionnelle, et quant à ses objectifs et à ses finalités. Pour Schön, la difficulté à rendre compte de la réussite de certains professionnels tient à la prédominance d'une épistémologie de la pratique professionnelle qui lui paraît inadéquate et incomplète: le modèle de la science appliquée (Schön, 1994, p. 45)[89]. Rappelons que la science appliquée trouve son origine dans le positivisme, c'est-à-dire dans une doctrine philosophique du XIX^{e} siècle vouée à l'essor des sciences et des techniques et à leur utilisation au service du bien-être de l'humanité tout

---

éducatif qu'il peut, selon nous, justifier rationnellement. C'est pourquoi nous disons que l'enseignant est à la fois un acteur opérationnel et rationnel.

[88] Il s'agit de son ouvrage *The Reflexive Practitioner. How Professionals Think in Action*, publié en 1983 et traduit en 1994 par J. Heynemand et D. Gagnon sous le titre *Le praticien réflexif. À la recherche du savoir caché dans l'agir professionnel*. J'utilise ici la traduction française.

[89] Sur les origines de la science appliquée, voir Schön (1994, p. 55-62).

entière. Schön (1994, p. 56) écrit: «La science appliquée constitue l'épistémologie positiviste de la pratique. À la fin du XIX^{e} siècle, époque où le positivisme connaîtra son heure de gloire, elle s'institutionnalise dans nos universités modernes ainsi que dans les écoles professionnelles qui, dans les premières décennies de notre siècle, se tailleront une place de choix au sein même des universités». C'est ainsi qu'au début du XX^{e} siècle, la médecine et l'ingénierie se présenteront comme les modèles de la science appliquée ou de la rationalité technique. Aussi la formation professionnelle se ramènera-t-elle à l'apprentissage d'une science qu'il s'agit par la suite d'appliquer à des situations concrètes. Conçue sur le modèle de la science appliquée ou de la rationalité technique, la pratique professionnelle est un processus de résolution de problèmes (Schön, 1994, p. 65), c'est-à-dire une activité instrumentale où il s'agit de sélectionner et de coordonner les moyens les plus appropriés pour atteindre les objectifs que l'on s'est fixés. Or ses observations et ses analyses des pratiques professionnelles dans différentes disciplines l'amènent à douter de la pertinence du modèle de la rationalité technique pour rendre compte de la compétence pratique réelle des professionnels en contexte d'action et de leur capacité à oeuvrer dans des situations problématiques marquées par l'incertitude, l'instabilité et le conflit de valeurs. En définitive, pour Schön, le modèle de la rationalité instrumentale, consistant en une sélection judicieuse des moyens techniques appropriés aux fins désirées, ne suffit pas pour expliquer la pratique et le succès de ces professionnels.

D'une part, fait remarquer Schön, dans la pratique professionnelle quotidienne les problèmes ne sont pas nécessairement donnés. «Dans le monde concret de la pratique, les problèmes n'arrivent pas tout déterminés entre les mains du praticien». (Schön, 1994, p. 65). Il faut donc les construire à partir de situations qui sont ambiguës, «intrigantes, embarassantes et incertaines». Et «pour transformer une situation problématique en un problème tout court, un praticien doit accomplir un certain type de travail. Il doit dégager le sens d'une situation qui, au départ, n'en a justement aucun» (Schön, 1994, p. 65)[90]. Cette construction du problème, ce processus par lequel une situation prend un sens, est une condition absolument nécessaire à l'exercice d'une expertise technique, mais c'est un

---

[90] Le processus de construction du problème, Schön le nomme «problem setting». C'est un processus par lequel un praticien construit un contexte significatif, c'est-à-dire un contexte où il détermine les fins à poursuivre, les moyens à privilégier et les décisions à prendre pour réaliser l'objectif. Dans le cadre de la rationalité technique, la pratique professionnelle est un processus de «problem solving» où il s'agit de sélectionner parmi les moyens disponibles ceux qui conviennent le mieux pour atteindre l'objectif. C'est en ce sens que la rationalité technique est un processus de résolution de problèmes qui permet d'atteindre des fins qui ne sont pas problématiques.

processus qui opère en dehors du modèle de la rationalité technique[91]. D'autre part, parce qu'il se présente en soi comme un cas unique ou instable, un problème construit peut ne pas correspondre à des catégories de la science appliquée. Par exemple, il arrive très souvent qu'un médecin ne peut pas appliquer directement ses catégories habituelles de diagnostics et de traitements à des cas qui sont pour ainsi dire uniques et particuliers[92], des cas qui ne figurent pas dans les livres. Face à l'imprévu, il lui faut donc recourir à un autre processus qui lui permet de clarifier et d'organiser à la fois les fins à poursuivre, les moyens à mettre en oeuvre pour les atteindre et les outils d'évaluation pour rectifier ou réajuster l'action. C'est précisément ce processus qui constitue ce que Schön appelle la «réflexion-dans-l'action»[93].

4.3.2.1 Le concept de «réflexion-dans-l'action»

Comme nous venons de le voir, face à l'imprévu le praticien met en oeuvre une sorte d'art ou de talent qui lui permet de tirer son épingle du jeu. Cette mise en oeuvre n'est pas réductible à un processus de résolution instrumentale de problèmes basé sur l'application de théories à des situations concrètes. Selon Schön, cette mise en oeuvre échappe au modèle de la rationalité technique. Ce talent ou cet art de la pratique, Schön le nomme «réflexion-dans-l'action». Qu'est-ce à dire? Dans le cas du médecin par exemple qui propose un nouveau traitement, comme dans le cas de l'enseignant qui modifie sa planification au cours même de l'action, dans tous ces cas le professionnel répond à l'imprévu en changeant sur le champ son approche, sa manière d'aborder le problème ou ses théories. La «réflexion-dans-l'action» c'est «une pensée à la fois d'exploration, de construction d'hypothèse et de test qui s'accomplit d'un même mouvement, au cours même de l'action, et non par une réflexion après coup, ou en interrompant momentanément l'action» (Bourdoncle, 1993, p. 97). Cette

---

[91] «Or ces situations problématiques échappant à la rationalité technique, que le problème soit mal posé, qu'il y ait conflit de valeur ou que le cas soit unique, sont nombreuses dans toutes les professions. (...) Elles apparaissent même de plus en plus comme une caractéristique essentielle de la pratique professionnelle» (Bourdoncle, 1993, p. 96).

[92] Comme c'est le cas par exemple des ophtalmologues dont 80% à 85% des patients n'entrent pas dans leurs catégories familières de diagnostics et de traitements. Voir Schön à ce sujet (1994, p. 92-93).

[93] Il faut ajouter que Schön distingue la «réflexion-dans-l'action» de la «réflexion-sur-l'action». La «réflexion-sur-l'action» constitue le deuxième pôle de la pratique réflexive. Selon Schön, ou selon ce qu'il me donne à comprendre, la «réflexion-dans-l'action» se déroule pendant l'action, au moment même où elle se déroule, alors que la «réflexion-sur-l'action» a lieu après l'action. Elle est une réflexion rétrospective plus délibérée et plus ou moins lente. Selon Heynemand (1995, p. 186): «Il faut s'éduquer à ce retour sur l'action effectuée. Ce retour-là peut être fait de manière individuelle, mais il est préférable de s'y exercer avec d'autres pour socialiser la pensée qu'on développe en cours de pratique professionnelle. La réflexion sur l'action prend plusieurs visages: le journal professionnel, des résumés réflexifs, des séminaires où l'on fait état d'incidents critiques, ces événements où l'on a été ébranlé émotivement en cours de pratique».

réflexion dans le cours même de l'action, cet «agir réflexif», repose pour une bonne part sur le savoir en action, c'est-à-dire sur un savoir qui n'est pas entièrement conscient et explicité, un «savoir tacite» dirait Polanyi (1967), mais un savoir efficace qui guide ma pratique, mes jugements et mes appréciations des situations problématiques. En d'autres termes, c'est un savoir contenu dans l'action, un savoir inhérent à un agir intelligent (Schön, 1994, p. 77).

Constatant, donc, les limites du modèle de la science appliquée pour comprendre la pratique professionnelle, Schön s'est tourné vers l'épistémologie de l'agir professionnel[94]. Il ne fait aucun doute qu'il a apporté une contribution décisive à notre recherche de compréhension de la pratique professionnelle en général, et de la pratique enseignante en particulier. En ayant montré que le travail quotidien d'un professionnel repose sur un «savoir pratique tacite», il a certainement contribué à mieux nous faire comprendre que la pratique professionnelle ne saurait se réduire à l'application de techniques issues d'un savoir scientifique et qu'elle constitue en elle-même un outil unique et irremplaçable d'apprentissage et de développement professionnels. De plus, par son concept de «réflexion-dans-l'action», Schön a certainement contribué à mettre en lumière comment un professionnel peut conduire rigoureusement une expérience, transiger avec des situations complexes et incertaines, poser et résoudre des problèmes de manière nouvelle, s'adapter au réel et modifier son action, improviser et se créer un espace de liberté et de créativité. Ce que nous savons maintenant depuis Schön, c'est que la «réflexion-dans-l'action» est «un exercice de l'intelligence, rigoureux à sa manière et de toute façon nécessaire pour permettre la mise en oeuvre des savoirs scientifiques et techniques» (Bourdoncle, 1993, p. 97). Ces savoirs scientifiques et techniques, nous savons qu'ils ne peuvent s'appliquer sans autre jugement et qu'ils

---

[94] Mais comme le souligne à juste titre Gauthier *et al.* (1997, p. 222), Fenstermacher (1988, p. 45) critiquera la vision manichéenne de Schön qui, trop occupé à pourfendre le modèle de la rationalité technique, ou l'épistémologie positiviste de la pratique, au profit d'un autre modèle de l'agir professionnel, associera «à l'enfer la rationalité technique et au ciel la réflexivité». Ce qui l'empêche, selon Fenstermacher, «de voir l'utilité que peuvent présenter pour la réflexivité des outils issus d'épistémologies positivistes». Dans un autre texte où Fenstermacher (1987) se montre d'accord avec Schön sur l'importance du «savoir-dans-l'action», il soutient cependant contre Schön qu'on ne peut se passer de la rationalité technique. Il écrit: «Je considère ce savoir-dans-l'action quelque peu différemment de Schön, étant donné que je le vois parfois informé par les connaissances scientifiques, alors qu'en d'autres occasions il ne l'est pas». Toujours selon Fenstermacher, «il ne s'agit pas de posséder de manière mutuellement exclusive les connaissances que la rationalité technique produit ou les connaissances que la pratique réflexive produit, mais il s'agit plutôt de posséder les deux formes de connaissances, l'une informant l'autre» (Fenstermacher, 1987, p. 418, cité dans Gauthier *et al.*, 1997, p. 215). Bien que je reconnaisse l'apport indéniable de Schön, je pense que Fenstermacher a aussi raison. Les deux formes de connaissances sont nécessaires à mon avis, à la fois celles issues de la pratique réflexive et qui nous permettent de se constituer un précieux répertoire d'actions et de réponses à partir du contexte d'action, et les connaissances issues de recherches et d'épistémologies plus positivistes qui nous donnent aussi un ensemble de conseils pratiques, de moyens et de techniques, d'outils d'analyse qui permettent d'examiner de façon critique les actions possibles, bref une mine de renseignements précieux et utiles qui aide à lire et à s'orienter dans la réalité complexe d'une classe d'enseignement.

«dépendent entièrement de cette épistémologie de la pratique longtemps méprisée de tous et ignorée des écoles professionnelles» (Bourdoncle, 1993, p. 97) et que Schön a contribué à valoriser en l'explicitant.

On ne l'a pas souvent remarqué, mais ce «savoir pratique tacite» et cette «réflexion-dans-l'action», cette capacité à transiger avec des situations marquées par l'incertitude, l'instabilité et le conflit de valeurs, cette pratique intelligente, «non entièrement consciente et délibérée, mais cependant efficace dans l'instant et bien différente de la rationalité technique» (Bourdoncle, 1993, p. 97), cette manière d'être à la hauteur de la chose et de se tirer d'affaire, cette capacité de maîtrise enfin, qui relève d'un «s'y comprendre dans le commerce avec une chose» (Grondin, 1993b, p. 133)[95], tout cela relève d'une notion centrale de l'herméneutique, notion à laquelle l'épistémologie de Schön fait référence sans toutefois la nommer: la *phronèsis*. Dans un ouvrage récent, Beyer et ses collaborateurs (1989) partagent cet avis: Schön a contribué à mettre en lumière ce qui distingue la rationalité pratique de la rationalité technique, «but his language of "artistry" fails to specify the kind of dialogical competence required for interpersonal and social practice. Instead of using technical means to accomplish prespecified ends, professionals must have the competence to assist in the praxis of progressive reinterpretation of their clients' projects and interests» (p. 19). Mais quelle est cette compétence dialogique dont parlent Beyer et ses collègues? Pour répondre à cette question, le passage suivant mérite d'être cité *in extenso*:

> «Although Sternberg (1986), Schön (1983), and others have begun referring to "practical intelligence" and dimensions of "artistry", they nonetheless continue to refer to judgments of technique, however tacit or variable. Drawing from theoretical traditions informed by hermeneutics, we can identify a distinct competence ("phronesis") for practical (as opposed to technical or instrumental) judgment and action. For the competent practitioner previous understandings of general principles, social and personal interests, and valued ends themselves are always open to dialogical reinterpretation in their hermeneutical application to the contingent

---

[95] On ne le mentionne pour ainsi dire jamais, mais le virage réflexif qui caractérise actuellement la pratique professionnelle, et l'importance que l'on accorde au «savoir pratique tacite» et à la «réflexion-dans-l'action» dont parle Schön, doit beaucoup à mon avis à l'herméneutique et particulièrement à Heidegger. En effet, se démarquant d'une conception essentiellement épistémologique du comprendre, et soucieux d'enraciner son herméneutique du comprendre dans le monde vécu, Heidegger exploite le potentiel sémantique de l'expression allemande *sich auf etwas verstehen*, que Grondin (1993b, p. 133) traduit par «s'y connaître à quelque chose, savoir se tirer d'affaire», laquelle indique moins la saisie intellectuelle ou cognitive d'un objet qu'une capacité, une virtualité, un pouvoir. «"Comprendre une chose", cela veut dire être à sa hauteur, être capable de la maîtriser. Cette capacité de maîtrise est réflexive en ce qu'elle relève en premier lieu d'un "s'y" comprendre dans le commerce avec une chose. C'est nous, ou notre comportement, qui actualisons cette possibilité de nous comporter de façon "habile", "capable", "assurée" face à telle ou telle situation. Réflexif, le comprendre est d'abord une capacité de notre être, un mode d'être du *Dasein*, de notre possibilité d'être "là" dans le monde sur le mode de la compréhension soucieuse qui va au-devant des choses comme pour en amortir le choc». Grondin (1993b, p. 132-137) propose ici des pages très éclairantes.

> circumstances in which ends, interests, or principles are implemented and pursued (as opposed to technical application, or the "application" of techniques for attaining prespecified ends)» (Beyer *et al.*, 1989, p. 19).

La *phronèsis* est donc au coeur de la pratique professionnelle. Comme elle est aussi une notion centrale de l'herméneutique, on ne s'étonnera guère de constater qu'elle occupe une place prépondérante dans l'herméneutique de Gadamer. De fait, *Vérité et Méthode* (1996) ne manque pas d'insister sur l'étroite connivence qui relie l'herméneutique au savoir phronétique. À la suite d'Aristote, Gadamer n'aura de cesse de distinguer le savoir phronétique du savoir rationnel de l'*epistémè*, qui trouve chez les Grecs son modèle dans la mathématique, et de la *technè*, en laquelle réside le modèle du procédé scientifique moderne selon Gadamer (Langlois, 1997, p. 79). Je voudrais donc en partie reprendre les analyses de Gadamer sur la *phronèsis* afin de bien comprendre ce qui la distingue de la *technè* d'une part, et ce qui la relie à la *Bildung* d'autre part. Mais avant, un bref détour par les Grecs anciens n'est pas inutile.

4.3.3 La *phronèsis*[96]

Les Grecs anciens classifiaient le savoir en trois types: le savoir rationnel ou théorétique (l'*epistémè*), le savoir moral (la *phronèsis*) et le savoir technique (la *technè*). Mais dans le cadre de l'épistémologie moderne, le savoir théorique se distingue du savoir pratique, lequel recouvre dorénavant à la fois le savoir moral et le savoir technique. C'est donc au sein de l'épistémologie moderne que la distinction entre le savoir moral et le savoir technique s'estompe; même que le savoir moral est pensé sur le modèle du savoir technique. Gallagher (1992, p. 151) écrit: «In positivistic and pragmatic philosophies moral knowledge is often reduced to a form of technical knowledge, a knowledge of particulars that tells one how to do something» Mais pour la tradition herméneutique qui remonte jusqu'à Aristote, l'action morale ne saurait être technique. Pour Aristote, en effet, l'action est nécessairement éthique. C'est la *phronèsis* (la prudence ou la sagesse pratique) qui lui donne cette dimension éthique. Dans l'*Éthique à Nicomaque* (1979), ouvrage dans lequel d'ailleurs Heidegger découvre une conception plurielle de la vérité[97], Aristote assigne à l'homme la tâche spécifique (*ergon*) de mener une vie pratique raisonnable. Pour Aristote, il n'y a pas de différence entre vie pratique

---

[96] Pour une part je reprends le texte de Gauthier *et al.* (1997, p. 259-265) qui porte sur la *phronèsis*.

[97] Ainsi que le rapporte Langlois (1997, p. 74-76) dans un texte déjà cité.

et vie raisonnable. Cette vie pratique raisonnable se place sous le sceau de l'éthique. Voilà qui appelle des explications supplémentaires.

L'âme se compose d'une partie irrationnelle (vertus morales dont la tâche est le juste milieu[98]) et d'une partie rationnelle (vertus intellectuelles dont la tâche est la vérité) selon Aristote. Comme le souligne Ladrière (1990, p. 19) dans un texte qui porte précisément sur la sagesse pratique, ces deux parties de l'âme collaborent et s'interfécondent. Il écrit: «La vertu morale se situe du côté du versant désirant de la partie irrationnelle de l'âme mais le désir n'accède à la vertu, à l'excellence, que s'il parvient à un juste milieu et si, en tant que désir ainsi devenu raisonnable, il est maintenu comme habitude». Ainsi compris, le juste milieu apparaît donc comme un devoir pour l'homme. Mais comment le détermine-t-on? Ce juste milieu se détermine à partir de la droite règle (*orthos logos*), laquelle est prescrite par la *phronèsis* (la prudence), versant pratique de la partie rationnelle de l'âme. En d'autres termes, les vertus intellectuelles doivent interagir avec les vertus morales: «la *phronèsis*, vertu intellectuelle, est indissolublement liée aux vertus morales, vertus du versant désirant de l'âme au fonctionnement desquelles elle participe intimement et avec une efficacité qui va jusqu'au déclenchement de l'action» (Ladrière, 1990, pp. 34-35).

Précisons que la vertu morale (*arétè*) n'est pas uniquement juste milieu, elle est aussi habitude (*héxis*). «L'*héxis* est la disposition qui précède immédiatement et de manière opératoire l'*énergeia*. L'*énergeia* est l'exercice, la mise en oeuvre effective de l'*héxis*. Ainsi la traduction en acte (*énergeia*) de l'habitude, de la puissance déjà déterminée à agir (*héxis*) conduit à l'accomplissement de la fonction, de la tâche de l'homme en tant qu'homme (*ergon*)» (Ladrière, 1990, p. 23). La vertu est processus et acquisition. Elle n'est donc pas une pure question de don naturel. La *phronèsis* (prudence) «n'est cependant pas une connaissance purement instrumentale, laquelle lui suffirait si elle était dirigée vers la production, la fabrication. Parce qu'elle est dirigée vers l'action, là où l'homme est, avant tout, non producteur d'objets mais auteur de lui-même, elle est aussi connaissance universelle de la fin vers laquelle tend cette forme de vie qu'est la vie humaine. En ce sens la *phronèsis* est connaissance normative» (Ladrière, 1990, pp. 25-26). Loin d'être orientée vers la connaissance spéculative, la prudence a pour tâche de diriger l'action (Brihat, 1966).

---

[98] Dans notre perspective, le juste milieu dont il s'agit ne doit pas être confondu avec la moyenne; manière «fade» et ordinaire de prendre position. Au contraire, le juste milieu représente plutôt un point instable qui ne peut être dissocié du risque. Il n'est donc pas «synonyme de médiocrité, mais d'équilibre entre deux forces opposées» (Brihat, 1966, p. 62). L'enseignant apparaît alors comme un acrobate en équilibre sur un fil car la «détermination concrète des modalités de l'action dépend d'une multitude de données contingentes, indéfiniment variables selon les personnes et les situations» (Brihat, 1966, p. 62).

La *phronèsis* appartient donc aux vertus intellectuelles, lesquelles sont localisées, comme on l'a dit plus haut, dans la partie rationnelle de l'âme[99] qui se compose d'un versant spéculatif et d'un versant pratique. Les vertus intellectuelles inclinent à rechercher la vérité. Dans le versant spéculatif de la partie rationnelle de l'âme, la vérité portera sur la connaissance. Par contre, dans le versant pratique (donc celui de la *phronèsis*) de la partie rationnelle de l'âme, la vérité concernera l'action. «Aristote explique que l'action et la vérité sont l'une et l'autre déterminées par trois éléments de l'âme : la sensation (*aisthésis*), l'intellect ou la pensée (*noûs*) et le désir (*orèxis*). La sensation et l'intellect sont nécessaires à la connaissance théorique», mais c'est l'intellect et le désir qui sont nécessaires à l'action. «Lorsque l'intellect intervient dans l'action, il n'abandonne pas sa tâche propre qui est la vérité» (Ladrière, 1990, p. 29). En outre, la compétence de la sagesse pratique ne s'applique pas uniquement sur les moyens mais porte également sur les fins. Rappelons une fois de plus que la *phronèsis* n'est ni une science, ni une technique; elle fait d'une activité une action éthique, c'est-à-dire une action qui cherche à réaliser le Bien. «Bien loin d'être synonyme de temporisation, de crainte timide ou de refus d'engagement, la prudence est la vertu qui décide de nos actes» (Brihat, 1966, p. 25). En fait, agir c'est risquer et la prudence apparaît comme la vertu du risque, de l'initiative personnelle; initiative soumise à la réflexion, à la délibération[100]. En somme, être prudent c'est savoir risquer (Brihat, 1966, p. 65)[101].

Pour réaliser le Bien, l'homme prudent sera donc celui qui délibère (*bouleusis*)[102]. Cette délibération est étrangère à la *sophia* (sagesse théorique) et à la *technè* (art) car on ne délibère que sur du contingent; la délibération qui précède la décision porte sur l'indécis, l'incertain, l'indéterminé. «On ne peut délibérer que sur ce qui peut être autrement qu'il n'est

---

99 «Il s'agit donc nettement d'une qualité intellectuelle, sagesse ou science, et l'on peut d'ailleurs, selon les contextes divers dans lesquels elle est employée, la traduire par des termes comme clairvoyance, prévoyance, compétence, ou encore, sens de l'opportunité» (Brihat, 1966, p. 27).

100 «Agir c'est risquer, la prudence est la vertu du risque. Vertu de l'initiative la plus personnelle elle préside à cet acte singulier: l'acte libre» (Brihat, 1966, p. 25).

101 «C'est dans la distance qui sépare intention et acte que s'étend tout le clavier du risque» (Brihat, 1966, p. 87). L'auteur ajoute : «Mais ce risque inhérent à toute création, il revient à la rationalité de le réduire, de le maîtriser en découvrant ses limites» (p. 87). Par ailleurs, il faut bien être conscient que le risque est le fait d'un être doué de liberté. En réalité, la véritable prudence consiste à trouver la juste mesure et à risquer à bon escient. «Le propre de la prudence est de suciter l'action créatrice qui fait corps avec le risque et, dans le même acte, de la maîtriser» (p. 92). Et encore: «Risque et prudence sont en perpétuelle dialectique» (p. 99).

102 En situation d'enseignement le temps de délibération est bien entendu le plus souvent très réduit, voire à toute fin pratique inexistant; sauf en ce qui concerne la préparation des cours. On ne peut ignorer ce fait. Il n'en demeure pas moins que l'enseignant prend des décisions, juge en fonction de ce qu'il connaît, des habitudes acquises, des précédents qu'il a rencontrés. Cette nécessité d'agir le confronte au contingent.

et dont le changement dépend de nous. L'objet de la délibération est ce sur quoi nous pouvons agir» (Ladrière, 1990, p. 33). Au fond, c'est précisément dans la délibération, que la décision vient conclure, qu'il y a accord entre la *phronèsis* et le désir (*orexis*). La décision donne lieu à l'action éthique (*praxis*)[103]. Il n'y donc pas de fracture entre l'intellect pratique (*praktikos noùs*) et le désir; l'intellect pratique se met en marche sous l'impulsion du désir qu'il informe en retour. Dans son texte plusieurs fois cités, Ladrière (1990, p. 35) est clair à ce sujet:

> «Dans la délibération, la pensée se fait pensée pratique en se laissant mobiliser par le désir, par la fin souhaitée. Dans la décision, le désir se fait raisonnable en se laissant éclairer par le jugement qui clôt la délibération. La délibération est l'exercice de la pensée qui prend l'action comme objet et comme fin sous la motion du désir qui n'est encore qu'un souhait et qui est donc encore inefficace. La décision est le désir rendu efficace par la clarification de la fin et la détermination des moyens à mettre en oeuvre, clarification et détermination acquises au terme de la délibération» .

La prudence comporte à la fois un aspect cognitif, parce qu'elle aide à discerner le devoir être et les moyens d'y parvenir, et un aspect éthique, parce qu'elle fait agir en fonction de valeurs (Brihat, 1966). En d'autres termes, elle comporte un aspect de discernement et une capacité à poursuivre des finalités éthiques. Cette capacité à bien agir se nourrit donc de l'éthique mais aussi de l'intellect lié au désir[104]. C'est pourquoi l'intellect doit être convenablement pourvu en moyens et en connaissances[105]. Pour bien agir, il ne saurait suffire de posséder une saine moralité car un désir sans moyens est un désir inefficace[106]. Dans une perspective herméneutique, mais également à la lumière des travaux de Schön qui mettent l'accent sur la pratique comme processus réflexif d'apprentissage professionnel, la pratique est très importante car elle est l'une des sources de connaissances qui informent l'action[107]. Le savoir pratique se développe donc aussi par la pratique et se concrétise dans

---

[103] «Vertu de la décision lucide qui dirige les entreprises de l'agent moral, la prudence apparaît comme un dynamisme aux multiples richesses. Elle suscite des qualités d'esprit, de jugement, de sagacité et une fermeté de la volonté qui ne se laisse pas retenir dans les lianes de l'égoïsme ou de la cupidité» (Brihat, 1966, p. 33).

[104] «La prudence a pour mission propre de donner aux actions leur règle rationnelle particulière» (Brihat, 1966, p. 56). Et un peu plus loin: «Le précepte prudentiel est une intimation intellectuelle qui fournit les détermination précises de l'action» (Brihat, 1966, p. 62).

[105] À la suite d'Éric Weil, Brihat rappelle que le premier devoir défini par la prudence c'est celui de «se connaître et de connaître le monde» (1966, p. 33). Elle ira même plus loin en disant: «Plus l'homme est adapté à son travail, plus il est capable d'agir moralement» (1966, p. 36).

[106] «La vertu de prudence réconcilie en nous intelligence et action» (Brihat, 1966, p. 99).

[107] Comme nous le précisions ci-haut, la pratique professionnelle, et en l'occurrence l'enseignement, est une source unique et irremplaçable d'apprentissage et de développement professionnels. C'est en sens que nous disons que la pratique est une source de connaissances. Mais elle n'est pas la seule comme nous avons aussi

des situations particulières. Il nous faut non seulement connaître des moyens et les soumettre à des finalités éthiques, mais une véritable éthique est une adaptation de ces moyens à la situation où je me trouve et à l'autre qui est devant moi. Cette concrétisation du savoir éthique dans des situations concrètes et particulières, cette adaptation aux circonstances et à l'autre, cette éthique des moyens qui tient compte d'un contexte, voilà qui est central dans les analyses de Gadamer sur la *phronèsis* et au travers desquelles le problème de l'application est remis à l'honneur. Voyons cela de plus près.

4.3.4 Gadamer et le problème herméneutique de l'application[108]

C'est en bonne partie grâce aux travaux de son maître Heidegger que Gadamer a pu apercevoir la pertinence herméneutique du savoir phronétique aristotélicien[109]. Comme nous l'avons vu dans notre deuxième chapitre, l'herméneutique de la vie facticielle de Heidegger se présente comme une riposte à la conception étroitement épistémologique du comprendre que l'on trouve aussi bien dans le néo-kantisme que dans le virage husserlien vers l'égologie transcendantale (Langlois, 1997, p. 72). Heidegger a montré que ce comprendre théorique n'est qu'un mode dérivé d'un comprendre plus élémentaire, enraciné celui-ci dans le monde vécu, et plus fondamental que la dichotomie sujet-objet qui domine le mode de pensée métaphysique. Dans le prolongement de Heidegger, dont il reprend l'herméneutique de la facticité, Gadamer opposera à l'orientation toute théorétique de la philosophie la «dimension essentiellement interprétative de toute conceptualité humaine et son inscription inéluctable dans un horizon historique» où se renouvellent constamment nos interrogations et nos attentes de sens. Comme le souligne encore une fois Langlois (1997, p. 70-71), «l'herméneutique gadamérienne veut ainsi faire droit à une expérience de vérité plus fondamentale que celle qui est issue du modèle de la pure *theoria*», et cette expérience herméneutique de la vérité, comme le savoir qui lui correspond, «s'apparente moins à la connaissance objectivante de l'*epistémè* qu'au savoir pratique de la *phronèsis*, tel qu'Aristote en a magnifiquement dessiné les contours dans son *Éthique à Nicomaque*». Mais à travers le savoir pratique de la *phronèsis*, c'est aussi le problème de la concrétisation de l'universel

---

tenu à le préciser, car l'enseignement repose aussi sur des connaissances théoriques, des connaissances techniques, des connaissances issues de la pratique enseignante et validées par la recherche scientifique, des connaissances qui résultent d'approches épistémologiques plus positivistes (Gauthier *et al.*, 1997).

[108] Sur la compréhension et son application, relire Gadamer (1996a), en particulier les pages 329-363; voir aussi Warnke (1991, p. 121-130), et Grondin (1993b, 175-180).

[109] Pour une meilleure compréhension des liens qui relient Gadamer à Heidegger, et sur la signification éthique de *Vérité et méthode*, je ne peux que suggérer encore une fois l'excellent texte de L. Langlois (1997) dont je reprends pour une part l'analyse.

dans le particulier que Gadamer se trouve à remettre à l'honneur, c'est-à-dire le problème de l'application et de la dimension normative de l'interprétation, problème qui trouve son modèle dans le savoir éthique, mais qui resurgit aussi bien dans l'herméneutique juridique que dans l'herméneutique théologique.

Gadamer a bien montré, en effet, que ce qui unissait à l'origine l'herméneutique philologique à l'herméneutique juridique et à l'herméneutique théologique, reposait précisément sur la reconnaissance de l'application comme partie intégrante de la compréhension (Gadamer, 1996a, p. 330). Dans un passage déjà cité, Gadamer (1996a, p. 330) écrit: «Ce qui est constitutif de l'herméneutique juridique comme de l'herméneutique théologique, c'est bien la tension existant entre le texte donné — texte de loi ou de révélation — d'un côté et, de l'autre, le sens que prend son application à l'instant concret de l'interprétation, que ce soit dans la sentence ou la prédication». Dans les deux cas, poursuit Gadamer, les texte de loi ou de prédication exigent d'être compris de façon nouvelle et différente à chaque instant, c'est-à-dire dans chaque situation concrète (Gadamer, 1996a, p. 331). Cette citation de Gadamer marque toute l'importance de l'application dans la compréhension. «Comprendre, c'est toujours appliquer» selon Gadamer (1996a, p. 331), ce à quoi fait écho le propos de Gallagher (1992, p. 149) quand il écrit: «Even in the most erudite circumstances, understanding does not take place without some practical effects. Understanding always involves application», aussi bien quand nous essayons de comprendre et de diriger notre vie que lorsque nous interprétons un texte ancien pour y trouver un éclairage ou que nous cherchons à nous situer dans l'histoire. Dans tous ces cas, il n'y a pas de recettes, de règles toutes faites ou de méthodes qui s'appliquent directement sans autre jugement. Mais si la compréhension comporte toujours une application, le modèle de cette application n'est pas technique mais phronétique. On le voit aisément par exemple dans les herméneutiques juridique et théologique où il s'agit d'appliquer un texte de loi ou de révélation à une situation concrète. Le texte de loi par exemple exige notre interprétation et nous interprétons précisément parce qu'il existe une distance entre des textes et une situation, entre une norme et le cas concret auquel la norme doit s'appliquer. L'interprétation est donc à la fois contrainte par la norme, la loi ou le texte comme le rappelle Gadamer[110] et par la situation ainsi que l'exprime Gallagher (1992, p. 151): «All understanding involves application in the sense that all interpretation is interpretation for some purpose defined by the situation». C'est dans l'application, dans le jugement ou la prédication que se réalise le sens

[110] «Ni le juriste, ni le théologien ne voient dans la tâche de l'application une liberté vis-à-vis du texte» (Gadamer, 1996a, p. 355).

du texte. Dans l'écart qui sépare le texte de la situation, le juge ou le prédicateur opère une médiation entre le texte et le cas concret. Il comble en quelque sorte cette distance par l'application, mais il la comble en tenant compte à la fois du texte et de la situation concrète. Que le juriste soit tenu par le texte et par la situation, Gadamer (1996a, p. 349) y insiste dans son analyse de l'herméneutique juridique: «Sans doute le juriste ne perd-il jamais de vue la loi elle-même. Mais son contenu normatif est à déterminer au vu du cas concret auquel il doit être appliqué». (...) Il lui faut au contraire reconnaître le changement intervenu dans les circonstances et, par conséquent, déterminer en termes nouveaux la fonction normative de la loi».

Par une autre voie nous renouons ici avec la dimension productive de la compréhension, dimension sur laquelle nous avons d'ailleurs largement discuté dans le cadre de notre réflexion qui visait à dégager le sens des «savoirs pour enseigner». Comme nous l'avons vu alors, pour l'herméneutique modérée la compréhension comporte une dimension productive qui se situe entre la création *ex nihilo* et la pure reproduction. Le juge, pour reprendre cet exemple, n'interprète pas à partir de rien; il doit tenir compte de la loi. Mais il ne fait pas non plus que simplement l'appliquer sans autre considération et jugement; il doit aussi tenir compte du cas concret qui est soumis à son attention. D'une certaine manière, le texte de loi se trouve à distance de l'interprète et de la situation qui requiert son jugement, et cette distance exige que le contenu normatif de la loi soit déterminé en fonction du cas concret auquel il s'applique. La compréhension comporte donc un moment de distanciation, distanciation qui est d'ailleurs «la condition de la compréhension» selon Ricoeur (1986b, p. 117). C'est elle qui entraîne la compréhension vers une interprétation nouvelle où ni la subjectivité de l'interprète, ni le texte et le cas concret ne déterminent absolument la compréhension. Comme nous venons de le voir, dans le cadre de l'herméneutique juridique — et nous pourrions le soutenir pour l'herméneutique théologique[111] — cette dimension productive de la compréhension est associée à cette distanciation entre le texte de loi et le cas concret auquel il s'applique. C'est ainsi que se constituent une jurisprudence en droit et une tradition interprétative en théologie, jurisprudence et tradition interprétative que des interprétations subséquentes consolideront ou transformeront à leur tour selon les situations herméneutiques nouvelles auxquelles elles devront s'appliquer. Et c'est dans cet espace et cet échange que résident à mon sens la liberté et la créativité de l'interprète. Est-il possible maintenant de recueillir les fruits de cette démarche pour notre herméneutique pédagogique? C'est ce que je voudrais examiner à l'instant.

---

[111] De même que pour l'herméneutique historique.

4.3.5 Le cas de l'enseignement

Notre analyse de l'herméneutique juridique révèle qu'elle implique la mise en relation de trois éléments fondamentaux: la situation concrète, la loi et le jugement. Suivant Gadamer (1996a), il revient au juge de déterminer le contenu normatif de la loi au vu du cas concret auquel elle s'applique. Le sens que prend l'application de la loi est donc déterminé dans l'instant concret du jugement. C'est ainsi que se constitue la jurisprudence. Or nous pensons que l'enseignement présente certaines similitudes avec l'herméneutique juridique. Il ne s'agit pas évidemment d'une correspondance de conformité, mais l'analogie n'en recèle pas moins une certaine pertinence et fécondité[112]. En effet, en partie depuis les travaux de Schön (1994), l'enseignant est vu comme un professionnel qui doit faire face à des situations complexes, instables et ambiguës, des situations dans lesquelles il est impossible d'utiliser des savoirs comme s'ils pouvaient s'appliquer directement, et qui exigent, par conséquent, que l'enseignant délibère et décide *in situ* (Gauthier, 1993b). L'enseignement implique donc aussi cette mise en relation des trois éléments essentiels que notre analyse de l'herméneutique juridique a mis en lumière: on retrouve une situation éducative complexe, un enseignant qui exerce son jugement, enfin des savoirs[113] sur lesquels il prend appui, un peu comme le juge se repose sur le contenu normatif de la loi (Gauthier, Martineau, Simard, 1994; Martineau, Gauthier, Simard, Tardif, 1995; Gauthier, Tardif, 1996; Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, Simard, 1997). Pour le bénéfice de notre propos, revoyons brièvement chacun de ces éléments essentiels.

---

[112] Ainsi que le montre l'ouvrage de Gauthier, Desbiens, Malo, Martineau, Simard (1997), en particulier les pages 224-232. Ils écrivent (p. 227): «L'activité de l'enseignant ne découle pas de jugements scientifiques au sens étroit du terme, mais se rapproche par plusieurs aspects des modalités du jugement juridique; en d'autres mots, comme l'enseignant procède souvent par analogies et que les savoirs pédagogiques qu'il mobilise ont quelque chose à voir avec les savoirs juridiques, le pédagogue est davantage juge que savant». De plus, sur les principales différences qui distinguent le juge de l'enseignant, voir également la page 231, note 32.

[113] Ces savoirs forment une sorte de réservoir assez composite où l'on retrouve, en reprenant Gauthier *et al.*, (1997, p. 19-26), le savoir disciplinaire qui correspond aux différents savoirs produits par les chercheurs et les scientifiques dans les diverses disciplines; le savoir curriculaire qui renvoie aux programmes d'enseignement; le savoir des sciences de l'éducation qui comprend tout ce qu'un enseignant acquiert au cours de sa formation universitaire (connaissance du système scolaire, de l'évolution de sa profession, connaissance du développement de l'enfant, etc.); le savoir de la tradition pédagogique, c'est-à-dire un «savoir-faire-la classe» qui remonte jusqu'au XVII[e] siècle et qui s'est transmis jusqu'à nous sous une forme assez peu modifiée; le savoir d'expérience ensuite, c'est-à-dire un ensemble de savoirs, de stratégies, d'astuces, de manières de faire éprouvées issus de l'expérience et qui finissent par constituer une sorte de jurisprudence pédagogique privée; enfin le savoir d'action pédagogique, précisément le savoir d'expérience des enseignants, recueilli et validé par la recherche, ce que nous appelons aussi la «base de connaissances en enseignement» ou la «jurisprudence publique validée».

Et d'abord la situation éducative. Que l'enseignement soit un métier complexe, tout le monde le sait maintenant; c'est même la chose la mieux connue du monde. Ce n'est donc pas la peine de s'étendre longuement sur ce que bien des auteurs avant nous ont mis en évidence (C.S.E, 1991; Durand, 1996; Doyle, 1986; Gauthier, 1993a, 1993b; Meirieu, 1995; Perrenoud, 1993, 1996), à savoir que la situation éducative est loin d'être simple, univoque et unidimensionnelle et qu'elle présente «toutes les caractéristiques d'un système à haute complexité» (Gauthier, 1993b, p. 191), ce qui faisait dire à Perrenoud (1993, p. 7), un peu exagérément[114] d'ailleurs en reprenant le mot de Freud, que l'enseignement est un «métier impossible». Un «métier impossible» c'est un métier dans lequel la formation, aussi excellente soit-elle, n'est pas garante de la réussite des gestes professionnels; c'est un métier marqué par le flou, l'incertitude et le conflit de valeurs; c'est un métier qui se heurte aux limites de l'influence d'un sujet sur un autre sujet ou sur un groupe de sujets, un métier, enfin, qui se bute souvent, trop souvent, à l'échec[115]: «échec des élèves, certes, mais aussi et peut-être d'abord de l'entreprise éducative elle-même» (Perrenoud, 1993, p. 7). Je cite encore un dernier passage qui souligne les nombreuses contradictions de l'entreprise éducative, des contradictions qui ne trouvent pas de réponses dans des programmes, dans des techniques et des didactiques, et qui exigent à chaque fois toute la finesse, le tact et le jugement de l'enseignant:

> «Dans la pratique pédagogique se jouent et se rejouent chaque jour des contradictions impossibles à dépasser une fois pour toutes: m'oublier pour l'autre ou penser à moi? privilégier les besoins de l'individu ou ceux de la société? respecter l'identité de chacun ou la transformer? avancer dans le programme ou répondre aux besoins des élèves? fabriquer des hiérarchies ou pratiquer une évaluation formative? développer l'autonomie ou le conformisme? s'impliquer personnellement dans la relation ou rester aussi neutre que possible? imposer pour être efficace ou négocier longuement pour obtenir l'adhésion? sacrifier l'avenir ou le présent? mettre l'accent sur les savoirs, les méthodes, l'instruction, ou sur les valeurs, l'éducation, la socialisation? valoriser la compétition ou la coopération? donner à chacun l'impression qu'il est compétent ou pousser à la plus grande lucidité? préférer la structuration de la pensée et de l'expression ou encourager la créativité et la communication? mettre l'accent sur

---

[114] Je dis «un peu exagérément» parce que bien que complexe, l'enseignement n'est tout de même pas un métier totalement impossible. Comme l'écrit à juste titre Gallagher (1992, p. 341): «We never find ourselves thrown into an *absolutely unfamiliar* situation. There is always some basis on which to interpret that which falls outside of established paradigms, simply because we are always situated, located at some already familiar locale. Our educational expereince, our past, our traditions, our practical interests, always condition our situation, so that whatever temporary contract or consessus we agree to, whatever new paradigm we invent, it will never absolutely without precedent». Comme le montre également Gauthier *et al.* (1997, p. 213-214) en reprenant Van der Maren (1990), et Durand (1996, 37-63) dans une perspective plus cognitiviste, la situation pédagogique présente une structure de base qui lui confère une certaine stabilité.

[115] «C'est le lot des psychologues cliniciens, des psychanalystes, d'une partie des médecins, des travailleurs sociaux, des éducateurs, des spécialistes de la désintoxication de drogués, de la réinsertion de détenus, de l'intégration des handicapés, des enseignants enfin» (Perrenoud, 1993, p. 7).

> une pédagogie active ou une pédagogie de maîtrise? respecter l'équité formelle ou offrir à chacun selon ses besoins? aimer tous les élèves ou laisser parler ses sympathies et antipathies?» (Perrenoud, 1993, p. 10).

J'enseigne depuis assez longtemps pour savoir que tout enseignant est directement et personnellement interpellé par ses contradictions, qu'il s'y bute et s'y confronte sans les résoudre, et qu'il s'y résigne le plus souvent douloureusement, sachant qu'il n'existe pas de solutions toutes faites où il pourrait se délester de son énorme responsabilité. Car à chaque fois l'enseignant doit délibérer, réfléchir, peser le pour et le contre, juger, décider et agir malgré l'ambiguïté. Et il disposerait de toutes les informations possibles qu'il n'en serait pas moins livré à l'incertitude et au risque que comporte sa décision, car il n'existe pas de règles pour lui dicter ce qu'il devrait faire en telle ou telle autre circonstance, pour lui prescrire l'action juste selon le cas. Pour le dire rapidement, la règle s'invente à partir de la situation. Le jugement est donc «une affaire de talent, il ne s'enseigne ni ne s'apprend. Il s'exerce. S'exerçant, on en vient à constituer une "jurisprudence" mais celle-ci ne garantit pas l'exactitude du prochain jugement qui arrive dans un autre contexte» (Gauthier, 1993a, p. 165).

Cependant, si le jugement ne s'apprend ni ne s'enseigne, on peut toutefois le nourrir et le soutenir, l'appuyer sur un ensemble de savoirs qui ne garantissent pas, certes, le succès de l'action, mais qui n'en représentent pas moins des sources précieuses d'informations pour l'enseignant, comme le sont le texte de loi et la jurisprudence dans le cas du juge. Cette «jurisprudence» privée des enseignants, constituée d'astuces, de "trucs du métier", de stratagèmes, de manières de faire validées par le travail quotidien, recueillie et validée par la recherche, c'est précisément ce que nous appelons une «base de connaissances en enseignement» (Gauthier *et al.*, 1997)[116]. Cette «base de connaissances en enseignement», cette jurisprudence des enseignants enfin rendue publique, ce que Gauthier *et al.* (1997) appellent aussi un «savoir d'action pédagogique», c'est un ensemble assez composite où coexistent des énoncés sur les savoirs, les habiletés et les attitudes d'enseignants et

---

[116] Là où nous parlons d'une «base de connaissances en enseignement», Meirieu (1995, p. 259) parle plutôt de la «mémoire pédagogique» de l'enseignant. Cette mémoire, il la définit comme suit: c'est un «ensemble de situations prototypiques et d'actions possibles pour faire face au "moment pédagogique" proposées par la littérature pédagogique». Pour aller plus loin, et surtout pour mieux apprécier ce qui le distingue de ma position, je recommande les pages 255-264 de Meirieu (1995) et l'ouvrage de Gauthier *et al.*, (1997, p. 44, 54-57, 132-138). Mais je tiens tout de même à préciser que la position de Meirieu n'est proche qu'en apparence de la nôtre, car il rejette l'utilité que peuvent présenter pour un enseignant des résultats de recherche issus d'approches plus positivistes. Or je ne vois pas au nom de quel sacro-saint principe on devrait rejeter d'emblée des résultats qui proviennent de recherches empiriques, *a fortiori* si ces résultats sont susceptibles de soutenir et d'améliorer notre pratique enseignante.

d'enseignantes qui gèrent des groupes et des contenus de manière efficace, et sur lesquels un enseignant peut s'appuyer pour orienter son jugement pédagogique. Sont alors convoqués les résultats des recherches de terrain de type processus-produit, les travaux des approches cognitivistes et ceux de l'ethnométhodologie, pour autant qu'ils étudient directement l'enseignant en action et qu'ils permettent de mieux comprendre et de mieux saisir son rôle en relation avec la performance des élèves (Gauthier *et al.*, 1997, p. 57).

Ainsi comprise, la «base de connaissances en enseignement» comporte une dimension normative[117]. «Il ne s'agit pas seulement d'étudier ce qui est (cela relève des sciences de l'éducation), mais il faut également déterminer ce qui doit être. (...) Il ne s'agit donc pas seulement d'étudier l'enseignement pour mieux le comprendre, il faut aussi en arriver à mieux saisir comment fonctionnent ceux qui enseignent avec un certain succès» (Gauthier *et al.*, 1997, p. 55). Mais cette «base de connaissances en enseignement», tout comme la loi, ne peut faire l'objet d'une application directe, sans autre considération et jugement. Nous inscrivant dans une tradition qui remonte de Schön à Aristote en passant par Dewey, nous concevons la «base de connaissances en enseignement» comme une aide à la décision (Gauthier *et al.*, 1997; Gillet, 1987; Martineau, 1996; Martineau, Gauthier, 1998[118]), comme un support au jugement, et dont le sens et l'utilité se concrétisent selon les circonstances changeantes qui exigent à chaque fois la compréhension et le jugement de l'enseignant[119]. «Si, en droit, le juge médiatise la loi, à plus forte raison le pédagogue doit-il le faire étant donné la nature complexe et contradictoire de la situation pédagogique. Le maître, tout comme le juge, est donc un intermédiaire obligé entre la loi et le cas, il doit interpréter, suppléer et adapter la loi aux cas» (Gauthier *et al.*, 1997, p. 231). Et c'est précisément dans cet espace de liberté et de jeu que réside, à mon sens, son rôle de créateur et

---

[117] Bien sûr la «base de connaissances en enseignement» n'a pas la même portée normative que la loi. Mais si le juge est tenu par la loi, je pense qu'il est de la responsabilité de l'enseignant de connaître et de tenir compte de ce que la recherche a mis en évidence, à savoir que certaines pratiques en enseignement sont meilleures que d'autres, à tout le moins que, dans un certain contexte, ces pratiques ont une influence positive sur l'apprentissage. Un enseignant peut-il ignorer ou faire fi de ce qui pourrait améliorer sa pratique?

[118] «Pour nous, l'impact de la recherche est beaucoup plus modeste quoique non négligeable. La recherche informe l'enseignant, elle nourrit son jugement, elle le soutient dans sa prise de décision, elle l'aide à diagnostiquer une situation et à inventorier des solutions. Le rôle de la recherche en enseignement est davantage consultatif que prescriptif» (Martineau, Gauthier, 1998, p. 11).

[119] «C'est au praticien d'interpréter et de décider, c'est-à-dire d'opter sans cesse pour une solution parmi les possibles. Aussi la fonction des sciences de l'Éducation ne peut être d'intervenir aux moments multiples des décisions, mais en amont de celles-ci, au point où s'organise le traitement des données: ce n'est pas tant comme outil de traitement mathématique que comme information structurant la perception des situations, la formulation des solutions possibles, l'assignation des objectifs, la mise en forme, en un mot, des réponses opportunes» (Gillet, 1987, p. 279).

de chercheur. Au terme de cette brève analyse, il apparaît clair que l'enseignant n'est ni un technicien ni un savant, mais un acteur qui juge une situation éducative dont il ne peut complètement s'extraire pour l'évaluer et l'apprécier d'une manière technique et détachée et dans laquelle il exerce son jugement en s'appuyant sur son expérience et ses savoirs. Rejetant ainsi le modèle technique de l'application, notre conception est beaucoup plus proche de ce qu'a mis en lumière notre analyse de l'herméneutique juridique, à savoir que si toute compréhension comporte une application, le modèle de cette application est phronétique et non technique. Aussi il convient de bien les distinguer.

4.3.6 *Phronèsis et technè*

Comme nous l'avons vu avec Gadamer, la compréhension s'enracine dans une tradition qu'elle modifie selon les circonstances historiques changeantes où elle prend place. En termes simples, la compréhension est ancrée dans la situation de l'interprète. Si le texte a un sens pour l'interprète, il a un sens en fonction des circonstances particulières qui sont les siennes. Ce texte parle en fonction de l'interprète qui sollicite un éclairage. Gadamer reconquiert ainsi l'aspect d'application que renferme toute compréhension humaine, et qui s'était d'ailleurs perdu dans les recherches méthodologiques de l'historicisme. La compréhension comporte donc une application à soi. «Dans les termes de Gadamer, comprendre veut dire avoir réussi à appliquer un sens à notre situation, avoir trouvé une réponse à nos questions» (Grondin, 1993b, p. 176). Comme nous l'avons vu encore, à travers cette question de l'application, c'est tout le problème de la concrétisation de l'universel, ou le rapport entre le général et le particulier qui se trouve à resurgir au coeur même de l'expérience herméneutique (Langlois, 1997, p. 79). Pour Gadamer, il s'agira, d'une part, de faire droit à un universel qui ne soit pas retranché dans un ordre théorique transcendant, et, d'autre part, de définir un rapport du général au particulier qui ne soit pas celui de la science moderne ou appliquée (Langlois, 1997, p. 79). Si nous l'exprimons dans les termes des Grecs anciens, il s'agira donc de distinguer le savoir de la *phronèsis* du savoir de l'*epistémè* et de la *technè*[120]. À cette fin, la réactualisation herméneutique du savoir pratique aristotélicien entreprise par Heidegger constituera le cadre d'analyse de Gadamer.

---

[120] Le savoir pratique de la *phronèsis* se trouve opposé au savoir purement théorique de l'*epistémè*, d'une part, et à la *technè* d'autre part, en laquelle réside le modèle du procédé scientifique moderne. «Tandis que là, la mobilité de l'expérience se trouve à toutes fins utiles ignorée au profit de ce qui toujours demeure identique à soi-même, ici, la mouvance de l'empirie est assujettie à la compétence de l'artisan et de son savoir producteur, qui en fait trouve son répondant dans la fascination moderne pour le savoir méthodologique» (Langlois, 1997, p. 79).

À l'encontre de Platon, qui propose une conception toute théorique et intellectuelle du Bien, Aristote oppose un savoir éthique qui doit se concrétiser dans des situations particulières. Gadamer (1996a, p. 335) écrit: (...) «l'agent doit voir la situation concrète à la lumière de ce qui est exigé de lui en général. Ce qui négativement signifie qu'un savoir général, incapable de s'appliquer à la situation concrète, reste dénué de sens, voire menace d'obscurcir les exigences concrètes émanant de la situation». En d'autres termes, il ne suffit pas de posséder une connaissance toute théorique des normes, encore faut-il pouvoir les appliquer dans des situations concrètes. Il ne me servirait à rien de simplement savoir que je dois réaliser le Bien; il faut aussi pouvoir le réaliser de manière concrète à partir de la situation où je me trouve. Pour Gadamer le savoir éthique est donc un savoir pratique et non un savoir théorique. Mais si le savoir éthique se distingue du savoir purement rationnel de l'*epistémè*, il est aussi très différent du savoir technique. Voyons cela de plus près.

Le savoir éthique et le savoir technique sont deux formes de savoir appliqué. Mais qu'est-ce qui distingue l'application phronétique de l'application technique? D'une certaine manière, la structure du savoir éthique semble identique au savoir technique. L'un comme l'autre s'apprennent par la pratique: on devient une personne vertueuse en posant des gestes vertueux comme on devient un bon dentiste en soignant des caries. Mais là s'arrête toute ressemblance. En reprenant Warnke (1991), trois brèves remarques peuvent nous en convaincre. Premièrement, en obturant des caries, je deviens plus efficace et plus habile, plus assuré de mon savoir. Mais ce que je sais en sachant soigner des caries ne change pas radicalement. Par contre, savoir agir courageusement peut changer selon les circonstances. Dans certaines situations, agir avec courage, ce pourrait être risquer la mort; dans d'autres situations, ce serait plutôt savoir se retirer, céder la place en quelque sorte ou différer l'action. Le sens à donner au courage dépend donc beaucoup plus de la situation que le fait de soigner des caries. Deuxièmement, dans un savoir technique, les actions à effectuer sont dictées par le but visé. Dans le savoir éthique, les actions dépendent beaucoup plus des circonstances individuelles. Enfin, les problèmes particuliers que rencontre le dentiste quand il soigne des caries peuvent imposer des variations dans la procédure. Rien de tel dans le savoir éthique. Les variations observées dans les manifestations du courage ne sont pas réductibles à des simples procédures: «elles déteminent le sens même du courage» (Warnke, 1991, p. 123). Pour aller plus loin, reprenons les particularités du savoir éthique que dégage l'analyse de Warnke (1991) à partir de Gadamer (1996a)[121].

---

[121] Warnke (1991, p. 121-130); Gadamer (1996a, p. 334-346). Je suggère aussi la quatrième conférence de Gadamer, «Le problème herméneutique et l'éthique d'Aristote», dans *Le problème de la conscience historique* (1996c, p. 59-71).

Et d'abord l'influence de la situation concrète sur le savoir éthique. Le savoir éthique est un savoir de situation, c'est-à-dire un savoir dont les principes ne sont jamais applicables directement comme tels, mais adaptés aux circonstances particulières. Ainsi la norme du courage prend un sens par rapport à une situation concrète. Gadamer (1996c, p. 65) écrit:

> «Une technique s'apprend et peut être oubliée; on peut "perdre" du métier. Mais le savoir éthique ne s'apprend ni ne s'oublie. Il n'est pas comme le savoir professionnel que l'on peut choisir; on ne peut pas le refuser pour en choisir un autre. Car, au contraire, le sujet de la *Phronèsis*, l'homme, se trouve d'ores et déjà en "situation d'agir", et il est toujours déjà astreint à posséder un savoir éthique et à l'appliquer selon les exigences de sa situation concrète».

S'il s'agit dans le savoir technique de connaître et d'adhérer à une norme, en revanche, dans le savoir éthique il ne s'agit pas simplement d'adhérer à la norme mais de lui donner un sens à partir de la situation concrète. Ce qui distingue le savoir technique du savoir éthique selon Warnke (1991, p. 123), «c'est que ce dernier influence la norme ou le paradigme en question. Il ne s'agit pas d'adhérer le mieux possible à la norme du courage, mais de donner un sens à cette norme». Gadamer (1996a, p. 339) est aussi très clair à ce sujet. Il écrit:

> «Certes, l'image que l'homme a de ce qu'il doit être, par exemple, ses concepts du bien et de ce qui ne l'est pas, de bienséance, de courage, de dignité, de solidarité, etc. — concepts qui ont tous leur pendant dans le catalogue aristotélicien des vertus — sont en un sens des images directrices sur lesquelles il fixe son regard. On peut pourtant y distinguer une différence fondamentale avec l'image directrice que représente pour l'artisan le plan d'un objet à reproduire. On ne peut pas pleinement déterminer, par exemple, ce qui est juste indépendamment de la situation qui me demande justice, alors que l'*eidos* de ce qu'un artisan se propose de produire est pleinement déterminé, et qu'il l'est par l'usage auquel il est destiné».

En second lieu, le savoir éthique diffère du savoir technique quant au rapport entre les fins et les moyens. Dans le savoir technique, la connaissance des moyens permet d'atteindre une fin. À partir d'une idée précise de ce que l'on veut atteindre, la rationalité technique détermine les moyens les plus efficaces pour atteindre la fin désirée. Dans le savoir éthique, les moyens et les finalités font partie de la réflexion éthique. La vie de bien que je recherche n'offre pas d'image concrète que des moyens assurés pourraient réaliser. «En fait, écrit Warnke (1991, p. 124), les moyens que l'on choisit pour accéder à une vie de bien influencent la perception que l'on a de cette vie, tout comme ce que l'on entend par courage, honneur ou vie de bien en général influencera les moyens que l'on choisira pour y accéder. Il y a donc entre moyens et fins une relation réciproque». Le savoir éthique exige donc toujours

de soupeser les options possibles, de délibérer et de réfléchir. «Le savoir qui guide notre action est dicté par la situation concrète où il nous faut choisir quoi faire et où nous ne pouvons échapper, grâce à une technique apprise ou maîtrisée, à l'obligation de délibérer et de choisir» (Gadamer, cité dans Warnke, 1991, p. 124).

La troisième caractéristique du savoir éthique concerne la connaissance de l'action qui s'impose aux autres et non à soi. Pour Gadamer, en effet, les gens vertueux ne sont pas ceux qui imposent leur savoir aux autres ou qui appliquent d'une manière toute dogmatique leur expérience aux situations des autres. Ouverts aux différences d'expérience et de situations, ils sont capables de considérer ce qui est bien pour l'autre en tant qu'autre, même si ce bien diffère de ce qui est bien pour eux-mêmes. Nous retrouvons ici une idée importante que nous avons tenté d'exprimer dans notre section portant sur la *phronèsis* grecque (section 4.3.3), à savoir qu'il nous faut non seulement connaître des moyens et les soumettre à des finalités éthiques, mais qu'une véritable éthique est une adaptation de ces moyens à la situation où je me trouve et à l'autre qui est devant moi. En d'autre termes, il ne s'agit pas simplement de connaître des moyens pour réaliser le bien, mais de considérer ces moyens selon ce qui pourrait être bien dans la situation de l'autre. Ainsi, dans l'enseignement, il ne s'agit pas seulement de connaître les moyens qui favorisent la réussite de l'élève, mais de choisir judicieusement et autant que faire se peut ces moyens en tenant compte de l'autre, de cet autre qui est devant moi, à la fois différent de moi et des autres. Ce qui veut dire aussi que ce qui convient pour l'un ne convient pas nécessairement pour l'autre. Ma compétence pédagogique consiste ici à appliquer des moyens généraux à des situations particulières. «Mais au contraire de ce qui se passe dans l'application du savoir technique, le savoir éthique est influencé par son mode d'application, et le résultat désiré ne peut être déterminé avant que la situation ne se présente. Le savoir éthique demande à la fois une compréhension générale des normes éthiques pertinentes et une sensibilité aux différences de situation pertinentes» (Warnke, 1991, p. 124), et j'ajouterais, en ce qui concerne l'enseignement, une sensibilité aux différences entre les élèves.

Ce qui vient d'être mis en évidence au sujet du savoir éthique s'accorde avec nos analyses sur le jeu, à savoir que le jeu pose aussi la question du rapport entre le général et le particulier[122]. Ce sont d'ailleurs les analyses de Gadamer qui le font nettement ressortir. En effet, pour Gadamer, le jeu comporte deux aspects essentiels. D'abord le jeu a ses règles, ses buts et ses exigences. Jouer à un jeu, c'est d'abord se plier au pouvoir normatif du jeu lui-

[122] Relire en particulier la section 2.10 de notre chapitre 2.

même. Gadamer (1996a, p. 124) écrit: «Jouer, c'est toujours être-joué». Le jeu a donc préséance sur la conscience du joueur. Par ailleurs, le jeu n'existe concrètement que par la participation des joueurs. C'est à travers l'action des joueurs que le jeu se réalise à chaque fois d'une manière particulière. Le jeu n'existe que parce qu'il est joué. Ainsi compris, les joueurs sont aussi les créateurs du jeu. Si, en un sens, les règles et les normes préexistent aux joueurs, en retour ils ne doivent leur existence concrète que parce que des joueurs et des individus agissent en fonction de règles et de normes qu'ils appliquent toujours différemment selon la partie concrète ou les circonstances particulières, ce qui faisait dire à Warnke (1991, p. 125) que «le savoir éthique et le savoir qui porte sur la manière de jouer à un jeu ne se concrétisent donc que dans l'application de normes générales à des circonstances particulières».

Or il en est ainsi non seulement du savoir éthique, mais de la compréhension herméneutique en général, qu'il s'agisse de son rapport à un texte, à une oeuvre d'art ou à la tradition, de l'herméneutique juridique où il s'agit d'appliquer des lois à des situations particulières, de l'herméneutique théologique où le prédicateur doit appliquer un texte biblique au contexte particulier des fidèles auxquels il s'adresse, enfin de l'herméneutique pédagogique où l'enseignant applique des savoirs en tenant compte à la fois du contexte, de l'élève ou des élèves et de sa situation d'interprète. Dans tous ces cas, la compréhension ne résulte pas d'une procédure technique ou de l'effacement du sujet derrière un pur savoir rationnel; elle découle à chaque fois de la conversation réflexive d'un interprète avec une situation dont il ne peut s'extraire comme s'il s'agissait d'un problème technique[123], et qu'il juge en s'appuyant sur des normes, des règles ou des savoirs. En d'autres termes, elle découle d'une raison pratique dont Gadamer a aussi montré qu'elle était liée à la *Bildung*.

4.3.7 *Bildung et Phronèsis*

Comme nous l'avons vu, l'enseignement est une activité complexe sur laquelle s'exercent de multiples contraintes (Durand, 1996, p. 65). Ces contraintes ne sont pas des problèmes théoriques ou techniques, relevant de l'*epistémè* ou de la *technè*, mais des contraintes liées à des situations concrètes, changeantes et ambiguës, qui exigent une bonne dose d'adaptation de la part de l'enseignant. Ce dernier n'est donc ni un technicien ni un savant, mais un professionnel qui doit porter des jugements en situation contingente d'action

---

[123] Ainsi que le rappelle Gallagher (1992, p. 154): «The interpreter is always within a hermeneutical situation in such a way that she cannot objectify it or escape from it; it is, in Marcel's terms, a mystery rather than a problem; it resembles a morally significant situation rather than a problematic one».

(Tardif, 1993, p. 45). Ce qui, bien sûr, place le jugement ou la *phronèsis* au centre de l'activité professionnelle. Celle-ci implique le discernement, la délibération et la décision en contexte d'action et elle repose sur le jugement car il n'y a pas de règles ou de lois toutes faites pour agir. Le jugement porte donc sur le contingent et il s'appuie sur un ordre de raisons. Ainsi que nous l'avons vu, comme il ne peut être codifié, le jugement ne s'apprend ni ne s'enseigne; il doit se refaire à chaque fois selon la situation. Comme l'art de comprendre, la *phronèsis* ne s'apprend pas à l'aide de procédés didactiques, de méthodes ou de techniques. L'herméneutique l'a compris depuis longtemps, elle qui n'a pas cessé de faire appel à la finesse, au tact, à l'*ars* et à la *subtilitas* pour signaler les vertus de celui qui doit interpréter, toutes choses, comme le rappelle Langlois (1997, p. 80), qu'aucune méthode ne peut inculquer. Mais si le jugement, le tact et la finesse ne s'apprennent ni ne s'enseignent, on peut toutefois les nourrir et les développer, les appuyer sur la culture. Mais la culture non plus ne s'apprend pas. Suivant notre perspective herméneutique, elle ne réside ni dans les livres ni dans une somme de savoirs qu'il suffirait de se procurer. Elle vit plutôt dans ce rapport de l'interprète à ce qu'il cherche à savoir, dans son désir et son élan qui le portent à questionner et à savoir davantage, dans ce qu'il fait sien en plongeant dans l'expérience humaine comme culture, bref, dans cette culture qui «s'acquiert à même un commerce infatigable avec les choses, mais qui ne peut être enseigné ni inculqué» (Gadamer, 1996b, p. 67).

Mais qu'on ne s'y trompe pas! La culture n'est pas non plus une panacée pédagogique. Comme toute valeur, rappelle Reboul (1992, p. 185), la culture est limitée; elle ne garantit ni la moralité[124], ni l'habileté pratique ni le succès de l'action. Il faut plutôt la voir ici comme facteur de jugement (Reboul, 1992), comme une condition nécessaire mais non suffisante pour enseigner, et qui ne peut se substituer ni à la pratique comme processus d'apprentissage professionnel, ni à la recherche scientifique sur l'enseignement. Au fond, et pour le dire d'une manière condensée, en insistant sur la nécessaire complémentarité entre la culture comme «facteur de jugement» et comme «contenu substantiel de l'éducation», la pratique comme processus d'apprentissage professionnel et la recherche sur l'enseignement comme outil de développement et d'amélioration de l'activité enseignante, nous désirons sortir de cette impasse où s'enfonce le débat stérile entre les "proculturels" d'un côté et les

---

[124] Comme le montre d'ailleurs de manière très convaincante G. Steiner (1973) dans son ouvrage *La culture contre l'homme*.

pédagogues de l'autre[125], ceux-ci mettant l'accent sur l'unité de la pratique pédagogique[126] que ceux-là récusent en faisant valoir la préséance absolue de la "Grande Culture" sur toute pédagogie, un art de l'enseignement découlant de sa maîtrise (Finkielkraut, 1985, 1987). J'avoue que j'ai beaucoup de mal à comprendre qu'on ne comprenne pas cette évidence, à savoir que, d'une part, il n'existe pas de pédagogie sans culture, de pédagogie qui ne repose sur un ensemble de savoirs, de valeurs et de symboles. Et en ce sens on a tout à fait raison de dire que «la culture est le contenu substantiel de l'éducation, sa source et sa justification ultime», que «l'éducation n'est rien hors de la culture et sans elle» (Forquin, 1989, p. 12). Mais, d'autre part, s'il n'existe pas de pédagogie sans culture, il n'existe pas non plus de culture sans pédagogie, c'est-à-dire sans «le travail patient et perpétuellement recommencé d'une "tradition enseignante"»[127], sans cet ensemble de procédés, de médiations, de processus et de transformations qui permettent à un jeune élève de participer d'une culture plus large, de s'y inscrire en se l'appropriant. Cela étant dit, je voudrais maintenant revenir sur ce lien essentiel entre le jugement et le fait de se cultiver.

Pour Gadamer, par la *Bildung* l'individu dépasse l'étroitesse de ses visées égoïstes pour se hisser aux intérêts et aux problèmes plus larges de sa communauté ou de son groupe, et, de là, pour s'intéresser à l'histoire du monde, aux autres cultures, au passé et à d'autres modes de vie. En ce sens, la *Bildung* implique la découverte de d'autres modes de vie, de d'autres manières d'agir, de penser et de parler, de d'autres modes de description de soi et du monde, bref, elle implique l'expérience de la pluralité. Or pour cela il n'existe pas de méthode sûre, de procédés et de techniques, seulement une ouverture de l'individu au

---

[125] Sur ce vieux conflit entre les "proculturels" d'un côté et les pédagogues de l'autre, je suggère le court texte de P. Canivez (1992). «La formation des enseignants», *Universalia*, 153-159.

[126] Unité au sens où la pédagogie actuelle, appuyée sur la recherche scientifique en enseignement, consisterait en un ensemble d'habiletés génériques qui peuvent s'appliquer à tout enseignement indépendamment de la discipline, consacrant ainsi la rupture entre la pédagogie et les contenus ou la culture. Dans son texte «Les impasses de la raison pédagogiste», *Esprit*, 177, p. 158-166, G. Coq se montre très sévère à l'endroit de ce pédagogisme.

[127] «Toute réflexion sur l'éducation et la culture peut ainsi partir de l'idée selon laquelle ce qui justifie fondamentalement et toujours l'entreprise éducative, c'est la responsabilité d'avoir à transmettre et à perpétuer l'expérience humaine considérée comme culture, c'est-à-dire non pas comme la somme brute (et d'ailleurs inassignable) de tout ce qui a pu être réellement vécu, pensé, produit par les hommes depuis le commencement des âges, mais comme ce qui, au fil des âges, a pu accéder à une existence "publique", virtuellement communicable et mémorable, en se cristallisant dans des savoirs cumulatifs et contrôlables, dans des systèmes symboliques intelligibles, dans des outillages perfectibles, dans des oeuvres admirables. En ce sens on peut bien dire que la culture est le contenu substantiel de l'éducation, sa source et sa justification ultime: l'éducation n'est rien hors de la culture et sans elle. Mais, réciproquement, on dira que c'est par et dans l'éducation, à travers le travail patient et perpétuellement recommencé d'une "tradition enseignante" que la culture se transmet et se perpétue: l'éducation "réalise la culture comme mémoire vivante, réactivation incessante et toujours menacée, fil précaire et promesse nécessaire de la continuité humaine» (Forquin, 1989, p. 12).

«pouvoir de négation de l'expérience», c'est-à-dire une ouverture à l'expérience que nos connaissances et notre point de vue sont limités, que nos croyances ne conviennent pas toujours à ce que nous cherchons à comprendre et qu'il faille, par conséquent, consentir à les modifier. Que nous puissions toujours réfuter notre perspective par une autre perspective, modifier et dépasser notre point de vue par un autre point de vue, voilà ce que rend possible l'ouverture de l'expérience herméneutique et que désigne le concept de *Bildung* chez Gadamer. Sur cette ouverture à de nouvelles descriptions du monde, Warnke (1991, p. 199) a les mots les plus clairs:

> «Lorsqu'on étudie d'autres cultures, qu'on se livre à des expériences scientifiques, qu'on écrit de la poésie et qu'on examine sa propre histoire, ce que l'on apprend ne se ramène pas à une série de faits sans rapports les uns avec les autres et irrévocablement vrais. En fait, dans la mesure où l'on peut éviter toute orientation épistémologique, dans la mesure, autrement dit, où l'on peut dépasser la question de la valeur de la méthode utilisée ou de la validité des résultats auxquels on aboutit, ce que l'on obtient, c'est une aptitude à apprendre encore, une ouverture à de nouvelles façons de penser, de parler et d'agir. Nous apprenons que notre propre horizon historique s'inscrit dans un univers d'horizons constamment reformulé et mouvant, et qu'essayer de fixer cet univers dans une forme de hiérarchie définitive, immuable, c'est passer à côté de l'essentiel».

Si, comme nous venons de le voir, la *Bildung* implique cette ouverture à d'autres possibilités de descriptions du monde, elle ne saurait toutefois se ramener à la seule reconnaissance et à l'apprentissage de l'indépassable pluralité du monde. Dans la mesure où l'individu intègre à la compréhension de soi et du monde d'autres points de vue qui élargissent le sien, dans la mesure où il continue d'apprendre des autres et de ses expériences, non seulement il comprend mieux, non seulement il s'intègre à une communauté plus large, mais il acquiert l'aptitude à le faire en développant le tact, le jugement, le goût, la finesse d'esprit et la sensibilité. Ces notions, cantonnées selon Gadamer à la sphère subjective depuis la *Critique de la faculté de juger* de Kant, incarnent un savoir pratique, précisément ce savoir qui s'exerce sur des terrains où la procédure technique et l'investigation scientifique achoppent à prescrire l'action. On retrouve chez Gadamer un lien primordial entre la *Bildung* et le savoir pratique[128]. Largement influencés par les travaux de Gadamer, Beyer *et al.* (1989, p. 79) le notent également quand ils écrivent: «With an understanding of *Bildungsprozess*, we can grasp the underlying continuity of praxis as transformative interpretation and moral social action, in teaching and in all professional practice, and in the liberal and professional education that plays a central role in developing *phronèsis*, or the practical competence for *praxis* in all these domains». Le tact, le jugement

[128] Warnke (1991, p. 196-208) et Beyer *et al.* (1989, p. 74-81) soulignent les liens entre le savoir pratique et la *Bildung* et le rôle de la culture dans la formation du jugement.

et le goût sont donc des formes de savoir pour Gadamer, aussi nécessaires que les formes objectives du savoir scientifique, essentielles pour conduire notre vie là où il n'existe pas de règles claires pour agir, là où ni la méthode ni la technique ne peuvent dicter l'action de manière assurée.

Dans cette optique, si l'enseignement est une activité complexe où il est impossible pour l'enseignant d'utiliser ses savoirs comme s'ils pouvaient s'appliquer directement à la situation, et si, par conséquent, il doit délibérer, juger et décider en situation contingente d'action, alors il est à espérer qu'il puisse prendre appui non seulement sur une solide «base de connaissances en enseignement», mais aussi sur une riche culture qui ne garantit pas, certes, l'habileté pratique et le succès de la décision, mais à tout le moins une plus grande sensibilité, une finesse et un tact, et peut-être un meilleur jugement. Aussi je ne peux que souscrire entièrement à la proposition de Tardif (1993, p. 44) quand il écrit que «l'une des missions éducatives des facultés des sciences de l'Éducation serait d'enrichir cette capacité de discernement en fournissant aux étudiants une solide culture générale qui aurait justement pour fondement la découverte et la reconnaissance du pluralisme des savoirs qui caractérise la culture contemporaine et la culture éducative actuelle». Je le répète, je suis tout à fait d'accord avec cette proposition, mais j'ajouterais en terminant que s'il incombe aux facultés des sciences de l'Éducation de fournir à ses étudiants une «solide culture générale», à la fois parce qu'elle est «facteur de jugement» et le «contenu substantiel de l'éducation», je pense que cette responsabilité se répercute à tous les paliers de notre système d'enseignement et qu'elle se pose avec une acuité particulière pour chaque enseignant qui se propose d'instruire et d'éduquer des jeunes. Il y a là, croyons-nous, une responsabilité éthique fondamentale et un défi pédagogique qui appellent une pédagogie de la culture.

CHAPITRE V

UNE PÉDAGOGIE DE LA CULTURE

Introduction générale

On s'entend à peu près tous de nos jours pour resserrer les liens entre l'éducation et la culture. Le Rapport final de la Commission des États généraux sur l'éducation (1996), le rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997) et le récent Énoncé de politique éducative du ministère de l'Éducation[1] le réclament explicitement. Mais au-delà de ce consensus, ce rapprochement soulève aussi de nombreuses interrogations[2]. Que devons-nous transmettre, à quel moment, comment et pourquoi? Il n'y a pas de réponses évidentes à ces questions devenues complexes. Il faut dire que la culture n'offre plus de fermes repères. L'école est un lieu de culture parmi d'autres et le maître n'est plus le transmetteur confiant d'une culture qu'il représente d'office (Dumont, 1971). Dans un contexte pluriel et changeant, il est plus difficile pour l'école de «trouver une assise et une légitimation d'ordre culturel parce que la culture est "sortie de ses gonds" et se trouve privée des amarres de la

---

[1] *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative* (1997).

[2] Comme en témoignent d'ailleurs les textes du colloque «Éducation-Culture: d'autres liens à tisser?», tenu en 1996 et organisé par le Conseil supérieur de l'éducation et l'INRS-Culture et Société. Bien sûr des consensus apparaissent sur l'importance de remettre l'école sur le chemin de la culture, mais des divergences surgissent sitôt qu'il s'agit de préciser les contenus et les moyens à mettre en oeuvre pour réaliser l'objectif d'une école culturelle. En conclusion de l'ouvrage, Saint-Pierre et Audet (1997, p. 120) écrivent: «Cet ouvrage a donc permis de présenter des réflexions sur la mission du système éducatif, sur la place que doit prendre la culture à l'école et sur la façon dont elle doit se refléter, ou plutôt s'exprimer, dans les contenus d'enseignement. Des consensus apparaissent en trame de fond. Ainsi, la culture et l'éducation sont indissociables. Tous les auteurs en conviennent aussi: la culture à l'école ne doit pas se limiter au seul enseignement des matières dites artistiques. Au-delà de ce consensus minimal, les divergences se font sentir dès qu'on veut en préciser plus avant le contenu et qu'on aborde les moyens à prendre pour promouvoir une école comme lieu de culture».

tradition et de la boussole du principe d'autorité» (Forquin, 1989, p. 17). Au regard de ces transformations rapides de la culture actuelle, je partage l'avis de Leroux (1989, p. 226-227) quand il écrit: «notre responsabilité n'est pas d'abord de se demander quel curriculum pourrait nous satisfaire, ou encore quels livres devraient être lus, mais quelle responsabilité nous voulons assumer dans l'exercice de cette pensée, et quel cadre réintégrateur nous croyons possible de donner à notre culture technique». En amont d'une détermination précise des contenus de culture à transmettre, l'invitation de Leroux nous convie à penser ce rapport complexe entre l'éducation et la culture en l'absence d'un modèle anthropologique et d'un cadre culturel aux contours bien définis. Cela étant dit, et afin de mieux cerner l'objectif de ce chapitre, je souhaiterais redire un mot sur l'ancienne culture humaniste.

C'est entendu: il y avait une culture générale, c'est-à-dire une «unité du savoir» et des règles de jugement communes (Domenach, 1989, p. 21), un ensemble de références où l'esprit accède à l'universel de la raison par l'humanité déposée dans ses oeuvres, une culture où l'homme se donne à lui-même une image unitaire du monde. Héritage de l'humanisme de la Renaissance qui l'a coulée dans les moules de la culture gréco-latine, la culture humaniste est une culture unitaire. Essentiellement esthétique et littéraire, la science n'y jouant qu'un rôle subsidiaire, la culture humaniste comporte un nombre limité d'informations qui peuvent être emmagasinées par l'esprit de l'«honnête homme». Ces informations concernent l'homme lui-même, l'amour, la mort, le mal, le bien, l'existence de Dieu, etc. (Morin, 1984, p. 341). Le savoir n'est qu'un seul et même ensemble dont l'homme cultivé doit pouvoir maîtriser la totalité (Forest, 1991, p. 289). C'est l'idéal de Rabelais (Simard, 1996) comme c'est aussi l'idéal de Pascal (1940, p. 59) quand il écrit: «Il faut qu'on n'en puisse dire, ni: il est mathématicien, ni prédicateur, ni éloquent, mais: il est honnête homme. Cette qualité universelle me plaît seule». Mais le formidable développement des sciences et leur spécialisation croissante[3], l'émergence d'une culture de masse née de la technique industrielle (Balle, 1990) et la libération fulgurante de la parole au sein même de l'Occident désormais pluriel, tout cela se paye de la «possibilité toujours moindre de se donner une image unitaire du monde» (Vattimo, 1991, p. 39). Nous vivons dans un monde pluraliste: c'est là une évidence pour tous et un point de non-retour. Au regard de cette déliquescence de

[3] Comme le précise Morin (1984, p. 341-342), l'accroissement formidable de l'information qu'entraîne le développement de la science et sa spécialisation croissante ont pour effet de détruire les grandes questions de la culture humaniste. «À limite, dans la logique de la spécialisation, on n'a pas besoin de l'idée d'homme dans les sciences humaines; l'économie a son champ propre qui peut se passer de l'homme; l'anthropologie structurale aussi, et de même la sociologie, les statistiques... On peut liquider l'homme. L'idée de vie peut aussi être liquidée dans différentes disciplines biologiques qui ne s'intéressent pas à la vie mais aux comportements, aux interactions moléculaires. La question: "quelle est la place de l'homme dans la vie?" devient dans cette conception-là absurde».

l'humanisme comme référence éducative et culturelle, j'ai écarté la solution nostalgique d'un retour en arrière à la manière de Bloom (1987)[4], car je ne crois pas que la dénonciation moralisante d'un soi-disant effondrement culturel de l'Occident représente une voie porteuse d'avenir. Mais reconnaître ainsi que l'humanisme a perdu de sa force consensuelle implique en retour une lourde responsabilité: celle d'avoir à proposer un cadre réintégrateur possible à la culture actuelle (Leroux, 1989). J'en dessine à l'instant quelques linéaments.

D'abord, en accord avec les présupposés théoriques de cette thèse, et en accord avec Leroux (1989), je pense que le remplacement du modèle hiérarchique fondateur de l'humanisme sera en rupture avec les présupposés platoniciens de Bloom, les aspects pyramidaux du modèle ancien cédant la place à des formes moins verticales de description de l'expérience humaine et d'élaboration du savoir (Leroux, 1989, p. 228). À partir d'une lecture vattimienne de Heidegger, et dans le cadre général de la postmodernité, post-métaphysique et post-historiciste, j'ai d'ailleurs proposé l'idée d'une *Verwindung* de l'humanisme. Comme nous l'avons vu dans notre premier chapitre, le terme de *Verwindung* a aussi le sens de distordre, ce qui suggère qu'une *Verwindung* de l'humanisme ne consiste pas en une rupture nette et radicale sous la forme de son dépassement définitif. Le passage d'une pensée de la fondation à une pensée qui prend congé de l'idéal de la fondation, d'une pensée métaphysique à une pensée post-métaphysique, ou encore de l'humanisme comme référence à une pensée qui le surmonte, prend la forme d'une distorsion. Une *Verwindung* de l'humanisme sera donc envisagée non pas sous l'angle d'un retour à l'unité, mais sous l'angle d'une distorsion de l'unité, pensée cette fois en termes de continuité. Selon Vattimo (1991, p. 39), cette recherche de continuité aurait pour tâche de vaincre principalement deux types de discontinuité et de dispersion au sein de la culture actuelle: d'une part, la discontinuité entre le passé et le présent, d'autre part, la discontinuité entre les différents savoirs, lesquels, dans leur spécialisation croissante, se refusent à toute synthèse. J'ajouterai que cette recherche de continuité aurait également pour tâche de vaincre la discontinuité entre les hommes et la discontinuité entre les savoirs et la vie. Ce sont là des discontinuités qui posent à la pédagogie des défis d'une ampleur considérable, des défis qui appellent, à mon sens, une pédagogie de la culture.

Cette pédagogie de la culture, c'est principalement à l'herméneutique que j'entends la confier. Conformément à mon hypothèse, l'herméneutique propose des avenues intéressantes pour une pédagogie de la culture qui vise à relever les défis de la culture

---

[4] À cet égard, on relira la section 2.7 de notre chapitre 2.

actuelle. S'agissant de la discontinuité entre les hommes, de l'isolement où risque de les enfermer un différentialisme exacerbé, l'herméneutique rappelle l'urgence et la nécessité du dialogue comme l'un des moyens possibles pour faire reculer les limites étroites de notre horizon particulier et pour se faire rencontrer ceux et celles qui pensent et vivent différemment. Sur la discontinuité entre les savoirs et la vie et entre les savoirs eux-mêmes, l'herméneutique, comme philosophie pratique, peut nous aider à reconstituer une continuité entre les savoirs spécialisés sur le monde, à les «reconduire à une image unitaire "praticable" du monde» (Vattimo, 1991, p. 40). Enfin, sur la discontinuité entre le passé et le présent, l'herméneutique gadamérienne rappelle que notre rapport à la tradition est inévitable, toujours impliqué dans toute compréhension, et que nous pouvons l'aborder et l'approfondir d'une manière créative, le lecteur participant, tout comme l'auteur, à l'élaboration du sens. Ainsi, si l'éducation suppose toujours tradition et transmission d'un héritage culturel, si elle suppose toujours, comme le pensait Hannah Arendt (1972), une attitude préservatrice et conservatrice envers le passé, l'ontologie herméneutique gadamérienne l'inscrit dans les limites de notre propre expérience historique incluses dans le langage et elle permet de l'envisager d'une manière créative par la participation de l'interprète au sens à construire. Sans nous, le passé resterait dans l'oubli. Mais sans lui, nous resterions des inconnus pour nous-mêmes. C'est une des grandes vertus du passé de nous abstraire du présent pour mieux le comprendre. Chacune de ces discontinuités pourrait faire l'objet d'un long chapitre. Pour éviter la redondance, je ne crois pas avoir à traiter d'une manière plus explicite la discontinuité entre le présent et le passé. Son analyse se trouve d'ailleurs disséminée en plusieurs passages des quatrième et cinquième chapitres de cette thèse[5]. En conséquence, ce chapitre se divisera en deux parties: la discontinuité entre les hommes, puis la discontinuité entre les savoirs et la vie et entre les savoirs en formeront les thèmes successifs.

5.1 Première partie: Une pédagogie du dialogue

5.1.1 L'herméneutique et la discontinuité entre les hommes

La promotion d'un art du dialogue, qui résulte de l'effritement du rêve métaphysique de fondation ultime, va de pair avec la prise de conscience de la finitude humaine et de l'impossibilité de parvenir à une connaissance achevée, à un point d'Archimède du savoir. C'est pourquoi nous n'avons pas d'autres choix que de conduire des dialogues entre nous,

[5] Notamment dans la section 4.2.3 du quatrième chapitre, «Pédagogie et tradition interprétative», puis dans les sections 5.1.4.2. «Pédagogie, herméneutique et connaissance de soi», 5.2.1.4. «Considérations pédagogiques» et 5.2.2.4. «Considérations pédagogiques».

de s'engager sur la voie du dialogue et de l'échange d'idées avec autrui pour conquérir notre savoir (Grondin, 1993b, p. 97-98)[6]. L'ouverture à l'autre, ce n'est pas seulement une vague espérance, une promesse ou un appel à la bonne volonté; elle est au coeur même de la finitude de la compréhension humaine. L'ouverture à l'autre a un fondement ontologique. Dans un premier temps, je voudrais mettre en lumière les fondements ontologiques d'une pédagogie de la culture comme pédagogie du dialogue. Dans un deuxième temps, je tenterai de montrer que cette pédagogie du dialogue est aussi requise par la pluralisation grandissante de nos sociétés.

Pour l'herméneutique d'inspiration heideggérienne, l'homme se rapporte au monde sur le mode de la compréhension, c'est-à-dire sur le mode d'un échange dialogique au sein d'une langue. Le comprendre, avant d'être la saisie intellectuelle du monde, avant d'être une activité cognitive, est le mode d'être fondamental du *Dasein*; le langage est sa demeure, le mode privilégié de sa recherche de compréhension. «Le rapport de l'homme au monde est tout simplement et fondamentalement langage et donc compréhension» écrit Gadamer (1996a, p. 501). L'universalisation de l'herméneutique par Gadamer se réalise précisément «sous la conduite du langage»[7]. C'est le caractère langagier de notre appartenance au monde qui viendra pourvoir l'herméneutique d'un fondement ontologique et universel: ontologique car «l'être qui peut être compris est langue» (Gadamer, 1996a, p. 500); universel, «car aucun rapport au monde ne saurait escamoter le langage et, par conséquent, l'univers de la compréhension qui s'y dépose et s'y alimente» (Grondin, 1990b, p. 1132). Or pour bien entendre le langage selon Gadamer, il faut accepter de rompre avec la logique classique de la proposition[8] au profit de la logique de la question et de la réponse[9]. Pour Gadamer, en effet,

---

[6] Sur le sol dialectique de l'herméneutique, je me réfère aux pages 97-100 de son ouvrage cité à plusieurs reprises, *L'universalité de l'herméneutique.*

[7] Pour être plus précis, l'universalisation de l'herméneutique de Gadamer débute dans la dernière partie de la deuxième section, plus précisément avec son analyse du langage selon la «logique de la question et de la réponse», p. 385-402. On notera enfin que la troisième partie de son ouvrage *Vérité et méthode* porte le titre: «Tournant ontologique par l'herméneutique sous la conduite du langage».

[8] Logique de la proposition que Heidegger a toujours contestée en montrant qu'elle était intimement liée à la métaphysique. Ce que Heidegger vise, c'est justement ce qui est en amont de l'énoncé, à savoir une expérience de sens, un contexte herméneutique originaire qui est à la source de la proposition ou de l'énoncé. On trouve ces développements dans le paragraphe 33 d'*Être et temps* (1985), p. 125-129, où Heidegger expose son exemple devenu classique: «Le marteau est lourd». Avant le «comme apophantique» il y a le «comme herméneutique», c'est-à-dire le rapport compréhensif de l'homme à lui-même qui constitue l'arrière-fond motivationnel de l'énoncé apophantique.

[9] Sur l'intelligence herméneutique du langage, outre les pages de Gadamer citées ci-haut, je m'appuie sur deux textes de Grondin (1993a, 1990a) et un texte de Howard (1982): 1) «L'intelligence herméneutique du langage», dans *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine*, p. 253-269; 2) «L'universalisation de l'herméneutique chez Hans-Georg Gadamer», dans *Archives de Philosophie*, 53, 531-545, texte que Grondin

le langage se comprend lui-même selon la logique de la question et de la réponse, et donc à partir du dialogue. Le langage ne saurait se réduire à la relation d'un sujet avec un prédicat. Quelque chose se perd dans cette réduction, à savoir le contexte, la motivation ou la visée de ce qui cherche à se dire à travers la proposition. Par conséquent, on ne comprend bien le sens d'une proposition ou d'un énoncé qu'en reprenant le dialogue dont il est l'écho. Selon la logique de la question et de la réponse, «toute proposition est réponse à une question» (Grondin, 1990a, p. 540). Je tire encore de Grondin (1993a, p. 245) ce passage qui le confirme:

> «Afin d'appréhender cette réalité herméneutique du langage, il y a lieu de quitter la logique de la proposition au profit d'une logique de la question et de la réponse. Pour celle-ci, toute proposition doit être comprise comme réponse à une question, laquelle a elle-même été rendue possible par une réponse ou une question, issues d'une communauté de dialogue à laquelle nous appartenons. La proposition veut dire quelque chose, mais pour capter son vouloir dire, il faut savoir s'engager dans le dialogue dont elle provient. L'intuition cardinale de l'herméneutique sur le langage se lit donc: "le langage ne s'accomplit pas dans des propositions, mais comme dialogue"»[10].

Une pédagogie de la culture comme pédagogie du dialogue jaillit donc de l'ontologie de la compréhension, dont Gadamer a montré qu'elle est langage, compris lui-même selon la logique de la question et de la réponse, c'est-à-dire à partir du dialogue. Au plan de la construction du savoir, de l'épistémologie pour user d'une appellation plus précise, ce qui est abandonné ici, c'est tout à la fois le subjectivisme de l'*ego cogito* et l'objectivisme méthodologique. C'est le point de départ moderne en d'autres termes, c'est-à-dire le soliloque de l'*ego* auto-fondateur, «l'idéal cartésien, fichtéen, et, pour une part aussi, husserlien, d'une transparence du sujet à lui-même» écrivait Ricoeur (1986b, p. 31), au profit de l'enracinement de la recherche de compréhension, du savoir ou de la connaissance dans la dialectique de la question et de la réponse, et donc dans le sol dialogique.

Mais cette pédagogie de la culture comme pédagogie du dialogue découle également de la pluralisation grandissante de nos sociétés. Nous ne vivons plus dans des sociétés unanimes, homogènes, marquées par «une grande cohérence et une continuité rigoureuse» entre la famille, l'école et la société prise dans son ensemble (C.S.E., 1987, p. 6). Les lieux de socialisation sont multiples; les styles, les modes de vie et les valeurs changent au gré des

---

reprend dans l'ouvrage cité précédemment, 1993a, p. 235-251; 3) «The Linguistic Nature of Experience», dans *Three Faces of Hermeneutics*, p. 153-160.

[10] Courte citation que Grondin (1993a, p. 245) tire d'un texte de Gadamer (1985), «Grenzen der Sprache, in Evolution und Sprache. Über Entstehung und Wesen der Sprache», dans *Herrenalber Texte*, 66, p. 98.

orientations individuelles. Il ne s'agit plus tant de se conformer à un modèle dominant que de se réaliser comme individu dans la gamme ouverte des possibilités multiples. Les pôles de référence et d'identification ont perdu de leur clarté; l'identité a quelque chose de personnel, d'inédit, d'original, d'inventé au gré des rencontres, un aspect de fabrication selon les hasards, les changements, les oscillations entre plusieurs pôles d'identification possibles. Que la pluralité soit inscrite au coeur même de notre vie individuelle et collective, c'est là une évidence pour tous de nos jours. L'époque où la vie s'écoulait dans le fleuve tranquille des valeurs unanimes est bel et bien révolue. Nous vivons dans un monde pluraliste, socialement, culturellement, religieusement, philosophiquement disait Ricoeur[11].

Si les propos de Vattimo (1990) concordent avec ces analyses, ils présentent l'avantage de lier la pluralisation de la culture à la problématique postmoderne. Pour le bénéfice de mon propos, je les reprends brièvement[12]. Pour Vattimo, en effet, «le terme postmoderne a un sens, lié au fait que la société dans laquelle nous vivons est une société de communication généralisée: la société des mass média» (1990, p. 9). La fin de la modernité, et par conséquent la crise de la conception unitaire de l'histoire et la crise de l'idée de progrès qui en découle, est liée, d'une part, au réveil des peuples dits primitifs, colonisés par les Européens, dont la prise de parole a sonné le glas de l'universalisme européen et rendu problématique l'idée d'une histoire unitaire et centralisée. «L'idéal européen d'humanité s'est révélé être un idéal parmi d'autres, pas nécessairement pire, mais qui ne peut s'élever, sans recourir à la violence, au rang d'essence véritable de l'homme, de chaque homme» (Vattimo, 1990, p. 13). Ce que marque le réveil de ces peuples, c'est l'abandon de l'idée d'Homme universel sous la forme de sa formulation européenne, et l'affirmation de chaque homme concret participant d'une culture qui en vaut n'importe quelle autre au sein de la diversité culturelle de l'humanité. D'autre part, l'avènement de la société de communication est aussi un facteur de délitement de la modernité et de l'idée d'une histoire téléologique. Pour Vattimo, les moyens de communication de masse — journaux, radio, télévision, télématique — sont devenus les éléments privilégiés «d'une explosion et d'une multiplication généralisées de *Weltanschauungen*, de visions du monde». Ils ont été des facteurs déterminants de la dissolution des grands récits ou des métarécits dont parle Lyotard (1979). L'Occident vit donc une pluralisation irrésistible, non seulement sous l'influence de d'autres

---

[11] Dans un entretien qu'il accordait à Anita Hocquard et que l'on trouvera reproduit dans l'ouvrage *Éduquer, à quoi bon? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues* (1996, p. 95-106).

[12] On trouve cette analyse dans le premier chapitre de son ouvrage *La société transparente*, «Société postmoderne, société transparente?», p. 9-21.

univers culturels venus à la parole, mais de l'intérieur même, sous l'action de groupes qui affirment leurs différences. Mais il y a plus.

En effet, la multiplication des conceptions du monde, l'accroissement et «l'intensification des possibilités d'information sur la réalité dans ses aspects les plus divers» rendent l'idée métaphysique d'une réalité forte, c'est-à-dire «ordonnée rationnellement sur un fondement» ou obéissant au principe de raison suffisante (Heidegger), de moins en moins concevable. Nous sommes alors peut-être les témoins de la réalisation d'une prophétie de Nietzsche, à savoir que «le monde vrai, pour finir, devient fable». Vattimo (1990, p. 16) écrit:

> «Si nous avons une idée de la réalité, celle-ci, dans notre condition d'existence au sein de la modernité tardive, ne peut être appréhendée comme la donnée objective qui se trouve au-dessous, au-delà des images que nous en donnent les médias. Comment et où pourrions-nous atteindre une telle réalité "en soi"? La réalité, pour nous, c'est plutôt le résultat du croisement, de la "contamination" (au sens latin du terme) des images, des interprétations, des reconstructions multiples que les média — en concurrence entre eux ou, en tout cas, sans aucune coordination "centrale" — distribuent».

La société postmoderne n'est donc pas une société plus transparente selon Vattimo, plus éclairée et plus consciente d'elle-même suivant l'idéal des Lumières, mais une société plus complexe, plus chaotique, plus floue aussi. Et l'idéal émancipateur qui lui correspond ne saurait être celui de l'autoconscience parfaitement épanouie, de la transparence du sujet à lui-même vivant dans la sécurité de ses certitudes rationnelles, mais un idéal «basé plutôt sur l'oscillation, la pluralité et en définitive sur l'érosion du "principe de réalité" lui-même» (Vattimo, 1990, p. 17). L'émergence de l'herméneutique au rang de nouvelle *koinè* de la philosophie et de la culture actuelle n'est pas étrangère à l'abandon de l'être comme structure stable et à la prise de conscience de l'historicité de tout présent et de la relativité de toutes les conceptions du monde (Gadamer, 1996c). Comme nous l'avons vu, la promotion d'un art du dialogue est solidaire de cet effritement du rêve métaphysique de fondation ultime et de cette prise de conscience de la relativité de toutes les opinions. C'est précisément sur cet art du dialogue que repose cet idéal d'émancipation, c'est-à-dire sur le dialogue entre les hommes dans le respect de leurs différences. C'est aussi le sens même d'une *Verwindung* de l'humanisme rationaliste/universaliste dont nous parlions dans notre premier chapitre, à savoir qu'une pensée post-métaphysique et post-historiciste maintient et distord l'exigence de l'universalité, mais en rappelant tout à la fois la diversité des cultures et leur irréductibilité les unes aux autres. Cette *Verwindung* de l'humanisme, c'est la recherche d'une voie entre l'universalisme rationaliste et le relativisme absolu. Je pense que si l'exigence d'une

commune humanité doit être maintenue, c'est contre tout universel posé *a priori*, contre toute idée d'une essence véritable et universelle de l'homme. Si l'exigence d'une universalité demeure possible et souhaitable, c'est précisément dans l'aventure fragile et précaire d'un dialogue entre les hommes, d'une mise à l'épreuve de nos différences, de nos valeurs et de nos références. Ce dialogue et cette rencontre, c'est peut-être l'épreuve même de la pédagogie de nos jours, ce qui la confronte et l'interpelle à créer un espace commun dans le respect de ce qui nous différencie. Faire face à cette société problématique, vivre positivement la différence et l'altérité (C.S.E., 1987, p. 2)[13], avoir, d'un côté, des convictions et se tenir quelque part; et, de l'autre, maintenir une ouverture à d'autres positions que les siennes (Ricoeur, dans Hocquard, 1996, p. 96), ce sont là, à mon sens, des tâches éducatives essentielles pour le pédagogue actuel.

La présente partie de ce chapitre entend donc examiner des champs d'action possibles pour la mise en oeuvre et la réalisation d'une éducation à la différence et à l'altérité. Le premier d'entre eux concerne l'exploration d'une pédagogie de la culture comme pédagogie du dialogue. L'herméneutique me servira de référence première, principalement mais non exclusivement l'herméneutique gadamérienne, qui est étroitement associée à l'idée de dialogue. Le deuxième champ d'action possible examine la possibilité d'une pédagogie de la culture comme ouverture à la diversité des références culturelles des jeunes, d'une pédagogie qui serait plus sensible à la personnalité culturelle des élèves. Sur le fond de nos analyses antérieures, la culture n'existe pas là quelque part comme une entité abstraite et immuable au-dessus des hommes, mais toujours selon des appropriations diversifiées qui ne sont pas sans liens avec les repères culturels de chacun. Aussi il importe de tenir compte de cette réalité préalable de manière a assurer l'accès à une «culture seconde» dirait Dumont, élaborée en d'autres termes. C'est Snyders (1986) qui le rappelle: le couple continuité/rupture est inséparable en éducation[14]. Et je suis tout-à-fait d'accord avec Meirieu (1995, p. 137) lorsque je lis sous sa plume: «C'est pourquoi il y a autant de danger à vouloir dégager les

---

[13] Dans un Avis portant le titre: *Les défis éducatifs de la pluralité*. On y lit: «Lors même que toutes les structures auraient été correctement ajustées aux réalités de la pluralité, lors même que l'école aurait mis en oeuvre les dispositifs et les activités aptes à permettre à chacun de s'y sentir à l'aise et chez soi, il est un objectif éducatif qui continuerait de s'imposer, inéluctable pour tout individu appelé à vivre dans une société plurielle jusque dans les valeurs et les modes de vie: celui de la capacité de vivre positivement la différence et l'altérité» (C.S.E., 1987, p. 2).

[14] Et ainsi que le reprend à son tour Meirieu (1995) dans son ouvrage *La pédagogie entre le dire et le faire*. L'articulation continuité/rupture lui servira d'ailleurs à préciser ce qu'il entend prendre en compte chez les élèves, par quels moyens et dans quels buts. Sur l'articulation continuité/rupture dans les pratiques pédagogiques, l'ouvrage de Meirieu fourmille de références pertinentes et d'outils suggestifs, en particulier les pages 137-167.

élèves de leurs intérêts spontanés sans travailler avec eux pour qu'ils en découvrent les limites... qu'il y a de risque à totémiser leurs intérêts et à les y enfermer au nom du respect qu'on leur doit». Enfin, à la faveur d'une discussion critique d'un certain nombre de thèses de Finkielkraut (1985, 1987) relatives à l'éducation et à la culture, j'aurai l'occasion de préciser d'autres aspects d'une pédagogie de la culture comme pédagogie du dialogue, comme ouverture à la personnalité culturelle des élèves. On comprendra enfin que ces pistes d'exploration sont loin de faire le tour de toutes les possibilités pédagogiques en matière d'éducation à la différence et à l'altérité. Elles ne sont que des pistes d'exploration parmi d'autres possibles, mais des pistes que nous espérons un tant soit peu originales dans la mesure où elles utilisent les ressources de l'herméneutique dans un contexte de discussions qui favorisent souvent d'autres éclairages.

5.1.2 Le dialogue gadamérien

De *L'éthique dialectique de Platon*[15] à *Vérité et méthode*, la notion de dialogue est omniprésente dans l'oeuvre de Gadamer. Là, le dialogue n'a pas qu'une «fonction négative de réfutation des opinions», mais représente l'unique moyen pour s'assurer de son objet (Ricard, 1997, p. 219)[16]; ici, le dialogue servira de modèle à la compréhension historique et à l'expérience langagière. Gadamer lui-même n'a jamais cessé de répéter que la question du dialogue constituait le point de départ de ses études philologiques et philosophiques. En ce sens, que l'herméneutique gadamérienne soit de nos jours spontanément associée à l'idée de dialogue n'a rien pour surprendre (Thérien, 1997, p. 167)[17]. Mais de quoi est-il question lorsque Gadamer parle de dialogue?

D'abord le dialogue est un exercice rigoureux et exigeant[18] qui n'a rien à voir avec le bavardage ou la conversation quotidienne. «Dans ce type de conversation, où l'on parle de

---

[15] *L'éthique dialectique de Platon* (1931) est la première oeuvre publiée de Gadamer. Il s'agit de sa thèse d'habilitation rédigée sous la direction de Martin Heidegger. Son interprétation de la dialectique platonicienne est donc empreinte de la perspective heideggérienne.

[16] Sur *L'éthique dialectique de Platon*, voir l'excellent compte-rendu qu'en donne M.-A. Ricard dans le *Laval théologique et philosophique*, 53(1), p. 218-220.

[17] Pour un examen approfondi de la notion de dialogue à travers l'oeuvre de Gadamer, je me réfère au texte de C. Thérien (1997). «Gadamer et la phénoménologie du dialogue», *Laval théologique et philosophique*, 53 (1), 167-180.

[18] «Au moins depuis Socrate, la philosophie entend par "dialogue" un exercice dialectique beaucoup plus contraignant que ne peut se le figurer la conscience naturelle dans la conversation commune. En fait, la question du dialogue engage rien de moins pour le philosophe qu'une réflexion sur la problématique du langage, du savoir et de la vérité» (Thérien, 1997, p. 168).

tout et de rien, ce qui importe le plus, c'est d'être-avec-autrui, de sorte que la chose discutée est plutôt prétexte à la discussion qu'un thème abordé sérieusement» (Thérien, 1997, p. 173). Toujours selon Thérien (1997, p. 174), dans la causerie quotidienne le discours est au service d'un "souci" qui n'est pas orienté par l'intérêt de connaissance. «En effet, écrit-il, le discours quotidien ne vise au fond rien de précis; il se laisse prendre à tous les sujets et diriger par l'interprétation et la compréhension communes que la langue véhicule et met d'emblée à notre disposition». Le dialogue se distingue également des opinions que l'on échange tous les jours au hasard de nos rencontres, opinions passagères et volatiles qui vont où le vent souffle, fugaces et à la mode, le plus souvent sans consistance et sans fondement, impersonnelles et peu articulées, et qui servent plus le lien social que l'intérêt de connaissance.

Le dialogue gadamérien, ce n'est pas non plus la dispute sophistique, l'éristique ou l'art de la controverse. Il s'y apparente toutefois mais seulement de façon superficielle. En effet, dans la dispute sophistique, le discours se met au service d'un souci qui n'est pas véritablement dirigé par l'intérêt de connaissance, mais par le désir de paraître le plus fort et le plus futé, où discuter c'est l'emporter, vaincre son adversaire, s'imposer à l'autre par tous les moyens rhétoriques disponibles. Enfin, on distinguera le dialogue gadamérien de toute espèce de dressage ou d'endoctrinement de l'esprit, de conditionnement ou de persusion clandestine, de toute forme de violence symbolique et de manipulation où le discours exerce une action avec l'intention de tromper et de piéger l'interlocuteur, de le prendre dans les filets d'une machination intellectuelle qui ferme la porte à un examen plus objectif des choses, et qui ne lui permet pas de peser le pour et le contre, de questionner, de délibérer et de décider en toute connaissance de cause.

Qu'est-ce alors qu'un dialogue pour Gadamer? À quoi le reconnaît-on? Quand pouvons-nous dire que le dialogue a réussi? On trouve dans *Langage et Vérité* (Gadamer, 1995, p. 170)[19] de précieuses indications. Il écrit:

> «Assurément nous entendons par là un processus entre hommes qui, en dépit de tout élargissement et de toute infinité potentielle, possède pourtant une unité propre et une clôture (*Geschlossenheit*). Ce qui a été pour nous un dialogue a laissé quelque chose en nous. Ce n'est pas d'avoir expérimenté quelque chose de nouveau qui a fait du dialogue un dialogue, mais que quelque chose de l'autre soit venu à notre rencontre que nous n'avions pas encore rencontré dans notre expérience du monde. Ce qui mobilisait les philosophes dans la critique du penser monologique, l'individu

---

[19] En particulier dans son texte «L'inaptitude au dialogue», p. 165-175.

> l'expérimente en soi-même. Le dialogue a une force métamorphosante. Là où un dialogue a réussi, quelque chose nous est resté, et ce qui nous est resté nous a changé».

Cette citation de Gadamer recèle les éléments essentiels du dialogue véritable. À travers le dialogue, quelque chose de l'autre vient à ma rencontre, quelque chose sur un objet du monde, quelque chose qui possède une puissance métamorphosante, quelque chose qui le distingue à la fois de la conversation quotidienne et de la dispute sophistique. En effet, aussi bien dans celle-ci que dans celle-là, le discours est au service d'un souci qui n'est pas dirigé par l'intérêt de connaissance. Or, pour Gadamer, le dialogue véritable prend explicitement comme point d'orientation la chose à connaître et le point de vue de l'autre comme un apport essentiel à la recherche de la vérité (Thérien, 1997, p. 174). Mon discours est alors solidaire du discours de l'autre dans notre recherche commune pour la chose à connaître. Avant d'examiner ces éléments du dialogue véritable, il nous faut noter que ce souci renvoie ultimement au souci du *Dasein* lui-même pour sa propre existence. Thérien (1997, p. 174) écrit:

> «En effet, Gadamer rappelle, en prenant Socrate et l'oeuvre de Platon à témoin, comment le souci pour la chose à connaître et la considération d'autrui à cet égard renvoient ultimement, c'est-à-dire premièrement, au souci du *Dasein* pour le sens de sa propre existence. C'est parce que le *Dasein* cherche à découvrir la vérité, à choisir et à faire le bien, qu'il se met à questionner les choses sérieusement et est disposé à écouter autrui»[20].

Cela étant précisé, je voudrais maintenant dire un mot de plus sur chacun des aspects du dialogue véritable[21]. À quoi reconnaît-on le vrai dialogue? Pour Gadamer, un vrai dialogue a lieu quand les interlocuteurs se mettent sous la conduite du sujet. «Être en dialogue signifie se mettre sous la conduite du sujet que visent les interlocuteurs» écrit Gadamer (1996a, p. 390). Le vrai dialogue se reconnaît à la préoccupation des participants pour la chose dont ils discutent et dont ils cherchent à dégager une vérité par le dialogue. En d'autres termes, et comme l'indique clairement Warnke (1991, p. 130), «il y a véritablement dialogue lorsque les participants n'ont d'autre préoccupation que l'objet (*die Sache*) de leur conversation et veulent en dégager la vérité». Dans le dialogue véritable, et contrairement à la causerie quotidienne, ce qui importe n'est pas simplement d'être-avec-autrui, mais d'être-

---

[20] C'est pourquoi «il est d'autant plus étonnant que Heidegger ait oublié la dialectique, qu'elle se révèle ici la possibilité de réalisation du souci de l'existence authentique» (Thérien, 1997, p. 174).

[21] Sur le dialogue, Gadamer (1996a, p. 385-402 et 405-411) ainsi que Warnke (1991, p. 130-138) sont ici des références essentielles. Éric Weil (1982) aussi propose un beau texte sur le dialogue dans son ouvrage *Philosophie et réalité*, «Vertus du dialogue», p. 279-295.

avec-autrui en ayant bien en vue la chose discutée. Le discours est donc ici au service d'un souci qui est dirigé par l'intérêt de connaissance. Ce qui suppose l'acceptation de la faillibilité de notre point de vue sur la chose, ce que Gadamer appelle une *docta ignorantia*, et sur laquelle je reviendrai plus loin.

En second lieu, le dialogue véritable prend non seulement comme point d'orientation l'objet à connaître mais encore la parole de l'autre comme un apport essentiel à la compréhension de l'objet. Dans un vrai dialogue écrit Warnke (1991, p. 130), «les interlocuteurs doivent viser à découvrir la véritable valeur de ce que dit chaque participant. Il ne faut pas que les interlocuteurs essaient de s'imposer l'un à l'autre à coup de raisonnements ou de traits d'esprit ou que chacun essaie de réduire le point de vue de l'autre aux conditions de sa genèse». L'autre doit être traité comme un égal[22], c'est-à-dire comme un interlocuteur dont le point de vue peut m'éclairer, me faire voir autrement ou ce que je ne voyais pas encore, me sortir de mon sommeil ou de ce qui m'aveugle, me faire prendre conscience de mon propre point de vue sur la chose à connaître. «Être en dialogue, ce n'est pas réduire l'autre au silence par l'argumentation, c'est au contraire déterminer le poids réel de son opinion» (Gadamer, 1996a, p. 390). La parole de l'autre quel qu'il soit peut être un apport substantiel à la recherche d'une vérité sur la chose. Gadamer (1996a, p. 407) écrit: «Toute véritable conversation implique donc que l'on réagisse à ce que dit l'autre, que l'on fasse vraiment droit à ses points de vue et que l'on se mette à sa place au sens où l'on veut comprendre non pas l'autre même comme individualité, mais ce qu'il dit. Ce qu'il importe de saisir, c'est le droit de cela même qu'il pense, de sorte que nous puissions nous mettre d'accord sur la chose même».

«Se mettre d'accord sur la chose même», parvenir à une nouvelle entente: ce qui s'ébranle dans le jeu dialogique, ce n'est pas mon point de vue que je t'impose ni ta soumission à ce que je propose, c'est une compréhension renouvelée qui n'appartient ni à l'un ni à l'autre, mais qui sourd d'une recherche commune. Comprendre, pour l'herméneutique gadamérienne, c'est parvenir à une nouvelle entente, c'est-à-dire que chaque

---

[22] Ce qui ne doit pas nous empêcher de reconnaître que le plus souvent les interlocuteurs ne sont pas dans une situation d'égalité dans le dialogue. Bien sûr, en principe, la reconnaissance de l'altérité implique l'égalité, mais il faut bien admettre qu'elle n'est pas toujours donnée au départ. Comme le souligne à juste titre Lemaire (1989, p. 74): «Le simple fait de s'adresser à quelqu'un (et davantage le refus de le faire) comporte un positionnement d'autorité et de maîtrise, que le dialogue, s'il doit se nouer, oblige à exposer, à passer (comme on "passe" un relais) à l'interlocuteur. Une certaine égalité proprement communicationnelle naîtra peu à peu de cette pratique, mais il est évident qu'elle devra se conjuguer, comme l'a bien montré Habermas, à d'autres conditions socio-politiques et à d'autres attitudes psycho-morales pour faire advenir des je et des tu dans une authentique égalité émancipatoire».

participant prend en compte le point de vue de l'autre, essaie de voir ce qu'il y a de juste dans sa position comme dans la sienne de manière à formuler une position qui soit plus proche d'une vérité sur l'objet que chacun des points de vue initiaux (Warnke, 1991, p. 131). Gadamer (1996a, p. 408) est encore une fois très clair à ce sujet:

> «L'entente dans la conversation implique que les partenaires y soient disposés et qu'ils essaient de faire droit à ce qui leur est étranger et opposé. Lorsque cela se produit de part et d'autre, et que chacun des partenaires pèse les raisons de l'autre, tout en maintenant les siennes propres, on peut finalement, par un transfert réciproque, imperceptible et involontaire des points de vue (c'est ce que nous appelons échange d'opinions), parvenir à un langage commun et à l'expression d'une décision commune».

Au terme d'un dialogue réussi, on trouve une compréhension nouvelle sur la chose qui peut résulter d'une transformation de mon point de vue initial et du point de vue de l'autre. «Il y a donc synthèse et appropriation» comme le souligne si justement Warnke (1991, p. 131). Comprendre, c'est parvenir à une nouvelle entente comme nous le disions ci-haut, et cette nouvelle entente, cette *Verständigung*, permet aussi le désaccord. En effet, par le dialogue, nous pouvons être d'accord sur notre désaccord[23], c'est-à-dire que nous pouvons arriver à mieux comprendre en quoi nous nous opposons au discours de l'autre. Ce lien étroit qu'établit Gadamer entre dialogue et entente nous fait renouer avec la compréhension comme «fusion des horizons» (*Horizontverschmelzung*). Comme le souligne Ricoeur (1986b, p. 99), nous devons à Gadamer cette idée très féconde que la conversation entre des consciences séparées se réalise «à la faveur de la fusion de leurs horizons», ce qui signifie que le dialogue met en oeuvre «la dialectique de la participation et de la distanciation». C'est qu'on ne vit «ni dans des horizons fermés ni dans un horizon unique. Dans la mesure même où la fusion des horizons exclut l'idée d'un savoir total et unique, ce concept implique la tension entre le propre et l'étranger, entre le proche et le lointain; le jeu de la différence est ainsi inclus dans la mise en commun» (Ricoeur, 1986b, p. 99-100).

En résumé le dialogue gadamérien est une forme spécifique de discours, à la fois distinct de la conversation quotidienne et de la dispute sophistique. C'est un discours où des interlocuteurs sont liés par une visée commune: mettre en lumière une vérité possible de l'objet interrogé. En ce sens le dialogue met en oeuvre un discours dirigé par l'intérêt de connaissance et par la reconnaissance de la parole de l'autre comme un apport substantiel à

---

[23] Pour Weil (1982, p. 282), «il n'existe pas de dialogue entre ceux qui n'ont rien en commun, qui ne peuvent pas se mettrent d'accord sur leur désaccord, parce qu'ils ne peuvent pas renvoyer à une valeur, que tous deux ils reconnaissent et à laquelle ils sont prêts à se mesurer et à se laisser mesurer». Le dialogue présuppose un minimum d'entente sur un minimum de valeurs.

notre recherche d'une vérité possible sur l'objet. Enfin le dialogue gadamérien est un exercice rigoureux et contraignant, aussi il importe de voir à quelles conditions il est possible.

5.1.3 Conditions du dialogue

Comme nous venons de le voir, le véritable dialogue se remarque par le fait que des interlocuteurs sont liés par un objectif commun: faire une certaine lumière sur l'objet visé par la conversation. Aussi suppose-t-elle selon Gadamer une *docta ignorantia*. Seule cette reconnaissance de notre propre ignorance nous permet de s'ouvrir à l'autre, de prendre au sérieux ce qu'il dit et de reconnaître que son dire peut comporter quelque chose de vrai ou de juste. C'est que la conscience herméneutique sait que sa recherche de vérité ne peut jamais se résoudre dans une possession définitive de l'objet et qu'elle doit, par conséquent, maintenir entière une ouverture à l'altérité, ouverture qui est, comme le remarquait Langlois (1997, p. 71), «la marque insigne du dialogue véritable». Sans cette reconnaissance de la faillibilité de notre point de vue, sans cette acceptation que nous sommes des êtres finis et historiquement situés, et qui ne peuvent parvenir à un savoir absolu sur le monde au sens hégélien, sans la conscience de notre propre ignorance, sans ce «savoir socratique d'un non-savoir», cette ouverture à l'autre où vient se loger le dialogue véritable est impossible. Ce que nous savons, ce ne sont toujours que des îlots de savoir dans des mers d'ignorance; celui qui ignore son ignorance ne peut voir la mer. L'ouverture à l'autre s'éprouve dans «la conscience de la négativité la plus radicale de l'expérience humaine». Cette conscience de la négativité de l'expérience humaine, ce «savoir socratique d'un non-savoir», est la condition d'une ouverture à d'autres points de vue sur le monde. Or cette ouverture à l'autre présente la structure logique de la question. Gadamer (1996a, p. 389) écrit: «Il n'existe pas de méthode qui apprenne à questionner, à discerner ce qui fait problème. L'exemple de Socrate nous enseigne au contraire que ce qui importe c'est de savoir que l'on ne sait pas. C'est ainsi que la dialectique socratique, qui conduit à ce savoir par son art d'embarrasser, crée la condition sur laquelle repose l'acte de questionner». Celui qui sait tout n'a pas de questions. Toute recherche de vérité, toute volonté de comprendre, tout questionnement suppose donc ce «savoir d'un non-savoir». Celui qui est conscient de son ignorance est seul en mesure de nouer avec l'autre un dialogue véritable, un dialogue tout entier tourné vers l'objet à connaître[24]. L'art de questionner, c'est l'art d'avoir un vrai dialogue; le dialogue présente donc la structure question-réponse (Gadamer, 1996a, p. 390).

---

[24] Langlois (1997, p. 82): «Ce savoir-questionner échappe à toute emprise méthodique; il n'est animé par aucune volonté de maîtrise, mais découle de la reconnaissance lucide de la finitude de l'homme; il implique en effet la conscience de la négativité la plus radicale de l'expérience humaine, celle qui s'éprouve dans la *docta ignorantia*, dans le savoir socratique du non-savoir. Celui qui est conscient de son non-savoir est seul en

Deuxièmement, le dialogue véritable suppose aussi un langage commun[25]. «Tout dialogue présuppose un langage commun» écrit Gadamer (1996a, p. 402). Et plus loin: «Toute conversation présuppose à l'évidence que les interlocuteurs parlent la même langue» (1996a, p. 407), ce que partage Lemaire (1989, p. 71) quand il écrit: «Ce que nous enseigne, en définitive, l'observation empirique de la communication, c'est que les altérités subjectives ne s'affirment que dans la participation à une tierce altérité, celle des médiations symboliques, qui devient un "même commun" aux interlocuteurs par l'action de cette participation». C'est qu'on ne peut en effet véritablement dialoguer si l'autre ne possède ni mon langage, ni mes symboles ni ma culture. Pour qu'un véritable dialogue puisse avoir lieu, les interlocuteurs doivent partager un ensemble de significations communes. Cet ensemble de significations, ces «médiations symboliques» fournissent une sorte d'assise aux participants d'un dialogue. En d'autres termes, on ne poursuit jamais seul la quête du sens ou de la vérité, mais toujours à l'aide de l'autre avec lequel nous partageons un système symbolique qui rend possible l'échange véritable. Dialoguer, c'est croire qu'il y a peut-être «plus de chances de vérité et d'humanité avec l'autre» que sans lui[26]. Ce qui ne veut pas dire que nous nous entendions toujours sur la chose questionnée. Mais ce n'est que là où il est d'abord possible de s'entendre dans une langue que la compréhension et l'entente peuvent être recherchées. Si le dialogue présuppose un langage commun, il est donc aussi ce qui crée un langage commun. C'est bien ainsi que j'entends Gadamer (1996a, p. 402) lorsqu'il écrit: «Tout dialogue présuppose un langage commun, ou mieux: tout dialogue donne naissance à un langage commun»[27]. En ce sens le dialogue est «explication-entente sur le fond»[28]; il ne

---

mesure de se tourner vers l'autre pour initier avec lui une authentique recherche, et de nouer avec lui un dialogue tout entier tourné vers la vérité de la chose».

[25] «Le dialogue présuppose qu'il y ait communauté» écrivait Weil (1982, p. 282).

[26] Positivement, communiquer c'est croire, c'est-à-dire "passer à l'autre" (Pascal), à un autre que moi-même, à un autre que ma pensée autosuffisante. Croire qu'il y a plus de chances de vérité et d'humanité avec l'autre (les autres) que si je reste seul; croire que, dans le partage et l'agitation des signes, peut se révéler quelque chose que mon esprit n'a pas découvert ou ne peut pas découvrir seul» (Lemaire, 1989, p. 72).

[27] Ou encore, dans *Langage et vérité* (1995, p. 175): «Il faut prendre ici en considération que la compréhension entre les hommes crée autant une langue commune qu'elle, inversement, la présuppose».

[28] Mais le dialogue comme «explication-entente sur le fond» ne mène pas non plus au savoir absolu au sens hégélien, à la transparence des sujets avec eux-mêmes et à la transparence de l'objet interrogé. Ce que je comprends est toujours partiel et mon langage n'est jamais la traduction parfaite de ce que je crois comprendre, l'écho fidèle d'une voix intérieure parfaitement transparente. Pour bien comprendre le dialogue, il ne faut jamais perdre de vue que la transparence humaine est impossible et que le dialogue émerge toujours d'une eau trouble qui ne peut jamais devenir complètement claire. Je suis donc tout à fait d'accord avec Lemaire (1989, p. 74) lorsqu'il nous invite à renoncer tout à la fois à «une vision démiurgique de l'être humain» et à une fausse transparence des médiations symboliques.

consiste pas à faire triompher mon point de vue sur l'autre, mais en une métamorphose qui introduit dans ce qui est commun, «et à la faveur de laquelle nul ne reste ce qu'il était» (Gadamer, 1996a, p. 402). Ce qui fait dire à Gadamer (1995, p. 170) que le dialogue a une puissance métamorphosante.

En troisième lieu, le dialogue véritable exige l'écoute mutuelle. C'est une banalité certes, mais une banalité sur laquelle il importe d'insister: il ne peut y avoir de dialogue que là où des interlocuteurs s'écoutent l'un l'autre. C'est une des conditions du dialogue que la notion gadamérienne de *Sachlichkeit* rappelle, une notion qui renvoie à la recherche commune des interlocuteurs poursuivant le même objectif ainsi qu'aux attitudes requises sans lesquelles le dialogue avorte. Il nous faut donc apprendre à écouter, c'est-à-dire à entendre le point de vue de l'autre dans le respect de ses capacités réflexives et à lui répondre en tenant compte de ce qu'il vient d'exprimer[29]. Mais il s'agit bel et bien d'un apprentissage, d'une éducation, non pas toute théorique et abstraite, mais essentiellement pratique, c'est-à-dire qu'elle ne se réalise que dans l'expérience même du dialogue (Miguelez, 1997, p. 107). Aussi suppose-t-elle poursuit Miguelez, un contexte social et institutionnel qui en garantisse l'exercice. Pour Miguelez, c'est le contexte démocratique qui peut garantir la satisfaction des conditions du dialogue véritable, c'est-à-dire, je le répète, des conditions sociales et institutionnelles objectives par lesquelles on apprend à écouter et à parler à un autre, «à savoir le parler qui est un parler à quelqu'un et un répondre à quelqu'un, et que nous appelons un dialogue» (Gadamer, 1995, p. 175), ou encore un entendre et un parler à l'autre pour celui qui ne s'écoute pas toujours lui-même[30].

Enfin le dialogue véritable suppose une connaissance de soi. Comme le souligne si justement Abdallah-Pretceille (1997, p. 125), «la découverte d'autrui ne doit pas masquer le

---

[29] Ainsi que le rappelle Roberto Miguelez dans son texte «L'éducation au dialogue: éducation pour la paix. Une approche philosophique», publié dans un numéro thématique de la *Revue des sciences de l'éducation*, 33(1), p. 101-112. Pour Miguelez, qui reprend la théorie du dialogue de Habermas, le dialogue est l'instrument pacifique par excellence de résolution des conflits et l'éducation au dialogue le moyen privilégié d'éducation pour la paix. Il écrit: «En quoi peut consister cette éducation? Nous pouvons voir maintenant, en toute clarté, que le contenu ou les objectifs de cette éducation sont définis par les conditions que doit satisfaire un dialogue authentique: apprendre à écouter, ce qui veut dire apprendre à accepter les préférences d'autrui et sa capacité de réflexion; apprendre à donner une réponse, ce qui implique apprendre à tenir compte de la réflexion de l'autre, et ceci à partir de ce qu'il a exprimé» (p. 107). Ce numéro de la *Revue des sciences de l'éducation* avait pour thème «L'éducation dans une perspective planétaire». J'ai beaucoup profité des textes de C. Lessard, F. Desroches et Catalina Ferrer (1997), «Pour un monde démocratique: l'éducation dans une perspective planétaire» (p. 3-16); de R. Miguelez (1997), «L'éducation au dialogue: éducation pour la paix» (p. 101-112); enfin du texte de M. Abdallah-Pretceille (1997), «Pour une éducation à l'altérité», (p. 123-132).

[30] On trouve dans un texte de Gadamer (1995), «L'inaptitude au dialogue», en particulier les pages 173-175, des passages sur les obstacles objectifs et subjectifs au dialogue.

travail sur la recherche et la maîtrise de sa propre identité», étant entendu que l'identité se décline ici au pluriel, selon des oscillations entre différents pôles d'identification, rejetant ainsi toute velléité d'une identité-substance, «homogène et statique», toute insularité de soi, toute illusion d'une identité-noyau, encapsulée, comme un trésor que l'on caresse, comme une île que l'on chérit[31]. Je suis à nouveau d'accord avec Abdallah-Pretceille (1997, p. 125) lorsqu'elle écrit: «Une identité unique, homogène et statique n'est plus une identité; c'est une prison identitaire qui, justement, interdit la perception d'autrui dans sa complète diversité et étrangeté». Comme elle le montre fort bien, ce principe de réciprocité selon lequel la reconnaissance de l'autre passe par la reconnaissance de soi et réciproquement, «conduit au paradoxe suivant, à savoir que, pour mieux comprendre autrui, il faut aussi apprendre à mieux se comprendre et se "connaître soi-même"» (Abdallah-Pretceille, 1997, p. 125). En d'autres termes, la reconnaissance de l'autre ne saurait passer par le sacrifice de soi, mais la connaissance de soi n'est pas non plus et avant tout un soliloque avec soi-même, mais une distance de soi à soi, de manière à porter sur soi un regard plus extérieur et distancié. «Cette capacité à la décentration est une des conditions de la rencontre d'autrui» écrit Abdallah-Pretceille (1997, p. 126). Et cette capacité à la décentration, nous l'avons maintes fois rencontrée à travers l'herméneutique. D'un point de vue herméneutique, le dialogue véritable présuppose aussi une mise en lumière réflexive de son propre mouvement d'anticipation, autrement dit il exige un travail d'«élucidation critique». Comme nous l'avons plusieurs fois exprimé, la pré-compréhension se retrouve en toute compréhension. Il n'y a pas de compréhension neutre. «La compréhension implique toujours une pré-compréhension qui est à son tour pré-figurée par la tradition déterminée, dans laquelle vit l'interprète et qui modèle

---

31 On aura compris que je privilégie une conception dialogique de l'identité. L'identité est d'abord un rapport social. C'est au sein des interactions sociales, des échanges symboliques que l'individu construit progressivement l'idée qu'il a de lui-même, son identité. Aucune compréhension de soi n'est possible si elle n'est d'abord médiatisée par un univers symbolique. Je me rallie à Taylor (1992, p. 48) lorsqu'il écrit que c'est par ses échanges avec les autres qu'un individu acquiert les langages nécessaires à sa définition. Pour Taylor, en effet, l'existence humaine se caractérise par son caractère dialogique fondamental. Qu'est-ce à dire? Tout simplement que pour devenir un être humain à part entière, pour agir dans le monde, se comprendre et définir son identité, l'acquisition des langages humains est nécessaire. Et l'acquisition de ces langages transite par un dialogue avec les autres. L'identité, si elle est autre chose qu'un en-soi pleinement constitué, qu'un ensemble de traits objectifs attachés à un individu, autre chose que la mêmeté-*idem* dirait Ricoeur (1990), c'est précisément d'être le résultat, jamais achevé, d'un dialogue avec autrui. Ce dialogue avec autrui ouvre un espace de négociation où cette identité que je dis mienne doit être acceptée, c'est-à-dire soumise à la reconnaissance de cet autre. Ce qui fait que je suis ce que je suis, comme le montrait déjà Hegel dans sa dialectique du maître et de l'esclave, exige la reconnaissance de l'autre. Ce qui manque au maître, c'est d'être reconnu par une existence dont l'humanité est pleinement réalisée. Autrement dit, nous ne serions nous définir seul; l'identité est le produit d'un processus social de dialogue, de négociation et de reconnaissance. Taylor (1992, p. 48) écrit: «Nous nous définissons toujours dans un dialogue, parfois par opposition, avec les identités que "les autres qui comptent" veulent reconnaître en nous. Et même quand nous survivons à certains d'entre eux, comme nos parents par exemple, et qu'ils disparaissent de nos vies, la conversation que nous entretenions avec eux se poursuit en nous aussi longtemps que nous vivons». Taylor, C. (1992), *Grandeur et misère de la modernité*, et Ricoeur, P. (1990), *Soi-même comme un autre*.

ses préjugés» (Gadamer, 1996c, p. 19). C'est donc dire que la structure anticipante de la compréhension est à l'oeuvre, mise à contribution en toute tentative de compréhension. J'aborde l'autre à travers les yeux de mes préjugés qui sont aussi les préjugés de la tradition à laquelle j'appartiens. Comme l'écrit Grondin (1993b, p. 141): «L'ouverture à autrui comme à la chose débattue présuppose cette élucidation critique qu'a pour mission de réaliser l'interprétation explicitante». Mais par quel chemin pouvons-nous prendre conscience de notre non-savoir, de la faillibilité de notre point de vue et de la relativité des conceptions du monde? Comment faire échec au point de vue totalitaire et à l'enfermement doctrinaire? Et comment réaliser cette «élucidation critique» afin de rencontrer l'autre? Par quelle voie nous est-il possible de l'entendre dans notre recherche commune d'une vérité sur la chose? Par quels moyens pouvons-nous apprendre à écouter autrui, à lui témoigner d'une ouverture attentive? Je voudrais reprendre ces questions dans la section suivante en essayant de préciser des pratiques pédagogiques qui peuvent favoriser la capacité à dialoguer.

5.1.4 Une pédagogie du dialogue

Pour répondre à ces questions je diviserai la présente section en trois parties. Dans la première, je tenterai de répondre à la question suivante: si la conscience de notre non-savoir est une condition du dialogue véritable, alors comment pouvons-nous y parvenir? De quels moyens pédagogiques disposons-nous, ou quels sont les moyens que nous pouvons mettre en oeuvre afin de prendre conscience de la faillibilité de notre savoir et de la relativité de notre point de vue sur le monde? L'ouverture à l'autre et l'écoute de l'autre reposent sur cette conscience des limites de notre point de vue sur le monde. En conséquence, trouver les moyens d'une plus grande conscience de nos limites, de la négativité de l'expérience humaine, c'est aussi trouver les moyens d'une plus grande ouverture et d'une meilleure écoute de l'autre. Dans la deuxième partie je souhaiterais reprendre l'affirmation selon laquelle le dialogue véritable suppose une connaissance de soi. D'un point de vue herméneutique, et rejetant l'idée d'une identité-substance, statique et homogène, nous verrons alors que la compréhension de soi réside dans une distance à soi, qui est aussi une condition de la rencontre d'autrui. Enfin le dialogue véritable exige une écoute mutuelle. Le plus souvent cette écoute mutuelle n'existe pas au départ; elle exige donc un apprentissage, une éducation non pas livresque, toute théorique ou abstraite, mais une éducation pratique, vécue dans l'expérience même du dialogue. Cette éducation au dialogue fera l'objet de notre troisième partie.

5.1.4.1 Des pratiques pédagogiques

Que la pluralité soit au coeur de notre vie individuelle et collective, nous en faisons tous les jours l'expérience. Que notre monde ne soit plus un monde unanime, homogène et statique, et que nous ne soyons plus de ceux «qui ont pour seule occupation de chanter la gloire de la vérité à la fois réelle et révélée dans sa présence» (Weil, 1982, p. 283), c'est maintenant une évidence pour tous. Nous vivons dans un monde pluriel, à la fois dans notre façon de le dire et dans notre manière de l'habiter. Mais reconnaître ainsi la pluralité de notre monde, ce n'est pas d'emblée admettre la thèse selon laquelle nous vivons dans des mondes séparés, atomisés et sans communications réciproques. Se faire ainsi le chantre d'un différentialisme exacerbé ou mettre abusivement l'accent sur la différence de l'autre est à mon sens tout aussi pernicieux que l'universalisme rationaliste abstrait qu'on prétendait combattre: tous deux mènent à l'exclusion[32]. Or il n'y a pas de dialogue possible entre des hommes fermés sur eux-mêmes et convaincus de posséder des vérités absolues. Si nous ne pouvons plus proposer des valeurs et des croyances qui font appel à une manière universelle de définir l'être humain, en revanche nous ne pouvons pas davantage nous satisfaire de la seule affirmation de la différence où chacun s'enferme et se retire. Alors il n'y a pas d'autres choix que de conduire des dialogues avec les autres et de constuire un horizon commun dans le respect de nos différences. Quelle peut être alors la contribution de l'éducation, de l'école et de la pédagogie à cet universalisme dialogique? Et quel éclairage peut nous apporter l'herméneutique?

Comme je l'ai indiqué précédemment, dans le dialogue véritable les partenaires poursuivent une visée commune: faire la lumière sur l'objet questionné. Comme nous l'avons également précisé, le véritable dialogue suppose une *docta ignorantia*, c'est-à-dire la reconnaissance des limites de notre point de vue, l'acceptation de la faillibilité de notre savoir, la conscience de la relativité de nos langages sur le monde. Comme nous le savons encore, cette reconnaissance est une condition de notre ouverture à l'autre. Mais comment prendre conscience de notre ignorance? Comment reconnaître qu'il existe plusieurs regards sur le monde et que la vérité loge peut-être où ils s'entrecoisent? Par la «pratique du langage»

---

[32] Je partage sur ce point le propos d'Abdallah-Pretceille (1997, p. 124) quand elle écrit: «Toute négation de la dimension universelle ne peut que sombrer dans un "différentialisme construit lui-même sur le binôme inclusion/exclusion. C'est parce que l'Autre participe, à sa manière, au principe d'universalité que je peux communiquer avec lui. Par contre, une accentuation de sa différence peut conduire à l'impossibilité de communiquer».

(Ricoeur, 1996)[33], par «la mise en perspective» (Bruner, 1996)[34], par l'«édification» (Rorty, 1990)[35]. Je les examine tour à tour avec le souci de mettre en évidence leur proximité.

«La pratique du langage»

Par «la pratique du langage» (Ricoeur, 1996), nous prenons conscience que nous disposons d'un large éventail de discours pour parler du monde, depuis le discours scientifico-mathématique jusqu'au discours poétique, en passant par «l'ensemble des formes rhétoriques de la discussion»[36]. Par «la pratique du langage», nous prenons conscience que chacun de ces discours représente une manière de dire et de décrire le monde, sans que l'un d'entre eux ne puisse prétendre à l'hégémonie en rejetant dans l'ombre toute autre forme d'appréhension du réel, toute autre manière d'exprimer le monde[37]. Par «la pratique du langage», nous apprenons à distinguer le fait décrit par la science de la valeur qui oriente l'agir moral, la démonstration scientifique de l'argumentation raisonnée, celle-ci de l'opinion, de la mode et du slogan[38], et nous apprenons à voir dans ces formes rhétoriques de la

---

[33] Dans une entrevue qu'il accordait à la revue *Le Monde de l'éducation* en juillet-août 1985. On trouvera le texte de cette entrevue dans A. Hocquard (1996). *Éduquer, à quoi bon? Ce qu'en disent les philosophes, anthropologues et pédagogues*, p. 95-108.

[34] Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture*, en particulier le chapitre 1, «Culture, esprit et éducation», p. 15-62. Pour «la mise en perspective», voir les pages 29-31. Dans ce chapitre, Bruner propose deux conceptions de l'esprit. La première conçoit l'esprit sur le modèle de l'ordinateur. C'est la conception computationnelle qui s'intéresse au traitement de l'information. Pour la seconde, qu'il appelle la conception culturaliste, l'esprit se construit au travers de la culture qui lui donne forme. Bruner n'est pas un auteur explicitement associé à l'herméneutique, mais en plusieurs endroits de son ouvrage il n'hésite pas à lui faire appel pour étayer son propos. C'est pourquoi je retiens ici sa contribution.

[35] Rorty, R. (1990). *L'homme spéculaire*, en particulier le chapitre 8, «D'une philosophie non spéculaire», p. 393-432. Sur Rorty et son concept d'édification, je signale que je me servirai aussi de l'ouvrage de G. Warnke (1991), surtout les pages 186-208.

[36] «Nous avons un large éventail de discours à notre disposition, depuis le discours mathématique jusqu'au discours poétique avec, entre les deux, l'ensemble des formes rhétoriques de la discussion. Comprendre qu'il y a, par exemple, des façons d'argumenter qui sont de l'ordre des opinions raisonnées, et non de la science, est indispensable pour échapper à la violence» (Ricoeur, 1996, p. 98).

[37] Cette «pratique du langage» me paraît d'autant plus importante que le discours scientifique tend à occuper toute la place. En effet, comme le montrent Dandurand et Ollivier (1991), le développement de la rationalité scientifique comme mode de connaissance valorisé, envahit tous les ordres institués de transmission du savoir et tend à refouler les autres modes d'appréhension de la réalité dans la sphère des activités souterraines et privées. Dandurand, P., Ollivier, É. (1991). «Centralité des savoirs et éducation: vers de nouvelles problématiques». *Sociologie et sociétés*, 23 (1), 2-23.

[38] Mais pour l'épistémologie postmoderne, la distinction entre discours scientifique et discours non scientifique n'est pas une distinction tranchée. Notre fidélité à ces distinctions ne sont pas le fruit d'un concept ahistorique de rationalité mais relève de notre appartenance à des traditions. Mais ces traditions sur lesquelles

discussion des manières d'échapper à l'irrationalisme, à l'enfermement et à la violence aveugle. Par «la pratique du langage», nous apprenons à distinguer le discours scientifique du discours poétique et littéraire et à prendre conscience qu'une part essentielle de l'expérience humaine trouve à se dire à travers la littérature et la poésie. Que saurions-nous en effet de l'amour et de la haine, de la vie et de la mort, de l'enfance et de la vieillesse si nous n'avions pas la littérature, la poésie et le théâtre?[39] Par «la pratique du langage», nous découvrons qu'il existe aussi d'autres langages, artistiques et non discursifs, qui expriment de manière diverse notre rapport au monde. Que saurions-nous de nous-mêmes, de la puissance et des modulations infinies du sentiment humain sans la musique, la peinture et la danse? Par la «pratique du langage», nous apprenons que l'être humain est tout entier langage et que son langage est pluriel, ce qui signifie qu'il dispose non seulement de plusieurs langages pour dire le monde, mais encore qu'une même chose peut être dite de plusieurs manières selon le regard que l'on porte sur elle, selon ce que l'on cherche à dire et à comprendre, selon la perspective que l'on épouse. Ainsi la science nous enseigne-t-elle que le papillon est un insecte lépidoptère; mais n'est-il pas aussi «une fleur sans tige qui voltige» pour le poète? Ce que nous enseigne la «pratique du langage», c'est qu'il n'existe pas une façon canonique et décisive de dire les choses, un point de vue définitif et totalisant sur le monde. La science explique un monde que le poète habite. Prendre ainsi conscience que nous pouvons dire les choses de plusieurs manières, que nous disposons de plusieurs langages qui nous permettent de construire des mondes, c'est faire échec au dogmatisme à sens unique, à l'enfermement doctrinaire, au dressage et à l'endoctrinement. Ce que nous rencontrons plutôt, ce ne sont toujours que des vérités fragiles et partielles qui dépendent de perspectives ou de cadres de référence distincts et qui répondent à des projets de compréhension différents où elles deviennent significatives. C'est pourquoi l'enseignement devrait doter les élèves de ces différents langages pour qu'ils y trouvent des outils de liberté, des voies diverses pour interpréter la réalité, des manières de constuire le monde, d'y vivre, d'y habiter. Cette «pratique du langage» est très proche de ce que Bruner (1996) appelle «la mise en perpective».

---

nous nous appuyons ne dépendent pas non plus d'une rationalité absolue. Elles ne réfèrent qu'à elle-mêmes et non à un critère supra-historique à partir duquel nous pourrions entièrement les justifier rationnellement. Comme l'écrit Warnke (1991, p. 189): «Ainsi, notre tradition conditionne jusqu'au contrôle épistémologique que nous exerçons sur notre savoir et jusqu'aux critères auxquels nous faisons appel pour établir les faits». Bien qu'il ne se réclame pas de la postmodernité, et comme le souligne Rorty (1990, p. 400), Gadamer a aussi tenté de se débarrasser de la vision classique de «l'homme-connaisseur-des-essences» et de la distinction tranchée entre fait et valeur.

[39] «Que saurions-nous de l'amour et de la haine, des sentiments éthiques et, en général, de tout ce que nous appelons le soi, si cela n'avait été porté au langage et articulé par la littérature?» (Ricoeur, 1986b, p. 116).

«La mise en perspective»

Dans un récent ouvrage, Bruner propose une approche psycho-culturelle de l'éducation. Il s'intéresse en particulier aux interactions entre les facultés de l'esprit des individus et les moyens que la culture met à leur disposition pour en favoriser le développement et l'épanouissement. Son approche psycho-culturelle de l'éducation repose sur des principes au nombre desquels figurent «la mise en perspective». «La mise en perspective» renvoie à l'élaboration de la signification. Bruner (1996, p. 29) écrit: «La signification d'un fait, d'une proposition ou d'une rencontre dépend toujours de la perspective — ou du cadre de référence — selon lequel il est interprété». Ainsi plusieurs significations peuvent être associées à une affirmation, à un texte ou à un événement. Pour prendre le cas du Québec, on peut voir son avenir politique à travers plusieurs grilles d'interprétation. Une lecture pragmatique comparerait les avantages et les inconvénients d'opter pour la séparation. Certains pourraient en conclure qu'il serait préférable pour le Québec de continuer de faire partie du Canada étant donné les désavantages reliés à l'option séparatiste. Mais d'autres, plus attachés à une lecture nationaliste de l'histoire récente du Québec, et rejetant cette lecture essentiellement pragmatique et économique pour décider de son avenir, feraient valoir que l'accession du Québec à la souveraineté se situe dans le prolongement naturel d'un mouvement d'autonomie amorcé depuis la Révolution tranquille. Ce à quoi une lecture fédéraliste rétorquerait que le fait d'appartenir au Canada n'a jamais constitué un facteur d'empêchement à l'épanouissement du Québec dans le sens de ses prérogatives. Par «la mise en perspective», nous comprenons que comprendre une chose dépend de la perspective suivant laquelle nous la regardons et que la comprendre d'une certaine manière n'empêche pas que nous puissions la voir aussi d'une autre manière. Ma manière de comprendre les choses n'est pas une vue totalisante sur les choses et elle n'exclut pas que d'autres regards soient également possibles, recevables, admissibles et soutenables dans une communauté de discussion donnée. Mais faire ainsi droit au perspectivisme de la signification, ce n'est pas pour autant accepter toutes les interprétations. Si une interprétation dépend de la perspective adoptée, sa recevabilité est liée à «certaines règles qui touchent à la cohérence, à la compatibilité et au système de preuves» (Bruner, 1996, p. 29). En d'autres mots, tout n'est pas recevable et acceptable. «Tout n'est pas possible» écrit Bruner. «Il existe des critères intrinsèques de pertinence, et la possibilité d'interprétations différentes ne les autorise pas toutes également» (Bruner, 1996, p. 29). Pour prendre un exemple extrême, on serait mal venu de trancher la question de l'avenir politique du Québec à travers une grille scientifique. On sait tous que c'est une question éminemment politique qui relève de considérations historiques, juridiques, culturelles et sociales, des considérations qui prennent

place à l'intérieur d'argumentations raisonnées qui n'ont rien à voir avec une preuve scientifique. En revanche, on serait aussi mal venu d'interpréter un phénomène astrophysique à travers une grille politique et l'on se fie beaucoup plus sur des physiciens pour nous expliquer la structure physique du monde que sur des astrologues. Le fait qu'un événement, un phénomène ou un texte puisse recevoir plusieurs significations n'est pas simplement le reflet de nos caprices et de nos tendances personnelles. C'est l'herméneutique gadamérienne qui nous en avise: nos regards sur le monde ne nous appartiennent pas en propre; ils appartiennent d'abord à des traditions interprétatives à travers lesquelles une culture construit la réalité. Comme nous l'avons d'ailleurs développé dans notre théorie herméneutique de la culture, nos regards sur le monde sont toujours le fruit d'une interaction continue entre une culture transmise à travers le langage et la participation d'un interprète historiquement situé au sens à constuire[40]. C'est pourquoi les interprétations du monde que chacun se forge ne sont pas que le simple reflet d'une tendance personnelle; elles dépendent également de traditions interprétatives et normatives à l'aune desquelles elles sont aussi jugées.

On devinera aisément que les implications pédagogiques de ce qui précède sont d'une redoudable difficulté. Si l'éducation transmet toujours des valeurs, des croyances et des savoirs, si l'éducation transmet toujours de la culture et si les traditions interprétatives et langagières sont comprises dans l'expérience éducative, alors il importe que l'expérience éducative puisse permettre l'appropriation d'un riche univers culturel et que le champ interprétatif soit le plus large et le plus ouvert possible. Il faut donc enseigner et apprendre plusieurs langues, enseigner et apprendre plusieurs langages, mathématique, argumentatif et artistique, enseigner et apprendre à mettre en perspective en prenant conscience du cadre de référence où nous situons les choses. C'est un défi énorme, certes, mais c'est un défi à relever si nous voulons tout à la fois donner aux élèves la possibilité d'entrer dans l'intelligence d'un héritage pour inventer du nouveau[41], de faire face à un monde où les interprétations sont plurielles et multiples, et d'ouvrir un espace dialogique de liberté qu'assure la maîtrise de plusieurs outils d'interprétation à travers lesquels le monde se

---

[40] Bruner est très influencé par l'herméneutique quand je lis sous sa plume: «Le fait qu'une même signification puisse faire l'objet de plusieurs interprétations n'est pas simplement le reflet du tempérament personnel de chacun; cela relève également des normes selon lesquelles une culture donnée construit la réalité. (...) C'est l'interaction entre culture et individu qui donne une tournure d'esprit commune à tous, tout en imposant une richesse imprévisible aux pensées, aux modes de vie et aux sentiments propres à chaque culture» (1996, p. 30).

[41] Et comme l'écrivait Hannah Arendt (1972, p. 252), c'est à cette seule condition que nous laisserons à nos enfants «leur chance d'entreprendre quelque chose de neuf».

construit en une myriade de significations, à travers lesquels, dirait Rorty (1990), nous nous édifions en édifiant le monde.

L'«édification»

Que deviendrait la philosophie sans la théorie de la connaissance demande Rorty (1990, p. 393)? Il est difficile d'imaginer ce qui autoriserait à baptiser de philosophie une telle entreprise, et la difficulté est liée à une idée que l'on retrouve aussi bien chez Platon que chez Kant et les positivistes, à savoir que l'homme a une essence, nommément celle de «découvreur d'essences». L'homme a une «essence spéculaire» et sa tâche primordiale consiste à refléter adéquatement l'univers qui l'entoure. Le savoir est donc une description fidèle de la réalité, un reflet exact de ce que sont réellement les choses. Nous avons des idées sur le monde et nous devons nous assurer des conditions qui garantissent leur correspondance à la réalité. Tels sont l'ambition et le programme d'une philosophie d'orientation épistémologique. Or, pour Rorty, nous devons abandonner cette «vision classique des êtres humains» si nous voulons rompre avec toute l'orientation épistémologique de la philosophie depuis le XVII^{e} siècle qui prétend mettre au jour les conditions d'un savoir indiscutable sur le monde. Pour Rorty, l'être humain n'est pas un «découvreur d'essences», un miroir du monde; le savoir ne représente donc pas la réalité telle qu'elle est et l'objectivité désigne moins le reflet exact du réel qu'elle n'est l'expression d'un accord ou d'un consensus au sein d'une communauté de recherche. Or l'herméneutique est précisément le nom d'une telle entreprise philosophique. Pour l'herméneutique, en effet, l'univers que nous habitons est une réalité construite à l'intérieur de cadres symboliques qui se sont formés au sein de traditions culturelles et interprétatives. Si, donc, la réalité est une réalité construite au sein de cadres interprétatifs, alors il importe que l'éducation fournisse à l'élève les outils par lesquels nous élaborons des significations et nous construisons la réalité[42]. Or nous disposons de plusieurs langages pour construire la réalité: on peut construire du sens par une démarche scientifique, on le construit également par le récit comme on peut construire du sens par le langage artistique.

---

[42] C'est ici une proposition qui est très proche de ce que je lis sous la plume de Bruner (1996, p. 36). Il écrit: «La construction de la réalité découle de la construction de la signification, à laquelle les traditions, les outils et les façons de penser propres à une culture ont donné forme. Dans ce sens, l'éducation doit être une sorte d'aide apportée à des jeunes êtres humains pour qu'ils apprennent à utiliser les outils d'élaboration de la signification et de construction de la réalité, pour qu'ils parviennent à mieux s'adapter au monde dans lequel ils se trouvent et pour les aider à lui apporter les améliorations qu'il requiert».

Cette critique de la philosophie d'orientation épistémologique amène Rorty à abandonner toute recherche d'un fondement ultime pour s'intéresser à ce qu'il désigne par le terme d'«édification». Sur l'utilisation de ce terme, Rorty (1990, p. 396) écrit: «Comme le terme "éducation" a quelque chose de plat, et que "*Bildung*" est difficilement transplantable, j'utiliserai le terme d'"édification" pour désigner cette quête de formulations nouvelles, plus intéressantes et plus fécondes». Le terme d'«édification» chez Rorty, qui reprend la notion gadamérienne de *Bildung*, désigne donc cette rupture avec une philosophie axée sur l'épistémologie. Pour Rorty, abandonner l'orientation épistémologique, c'est devenir créateur, c'est-à-dire cesser de vouloir faire en sorte que nos savoirs et nos croyances correspondent aux choses, abandonner l'idéal d'un fondement neutre qui pourrait nous permettre d'estimer la valeur et les mérites des interprétations du monde, cesser de chercher à justifier nos croyances, et surtout, de manière positive, «entamer avec les autres un dialogue dans lequel nous pourrions étudier d'autres orientations, essayer de nouveaux modes de description de soi et découvrir le caractère étriqué de nos croyances» (Warnke, 1991, p. 189). En d'autres termes, c'est pratiquer le dialogue, l'alternance, l'oscillation entre différentes manières de décrire le monde, et par cette alternance, découvrir les limites de son point de vue et prendre conscience de la variété et de la relativité des regards sur le monde. Warnke (1991, p. 189) a les mots justes quand elle écrit: «À une culture philosophique axée sur les conditions de possibilité de représentation de la réalité, Rorty oppose une culture postphilosophique soucieuse de favoriser le dialogue». Le but de l'«édification» n'est pas de dégager une assise certaine ou de parvenir à une compréhension complète et définitive sur le monde. Quel est le but de l'«édification» alors? C'est encore une fois Warnke (1991, p. 197) qui a le propos le plus clair:

> «Elle a pour but de favoriser la prise de conscience de différentes façons possibles de faire face au monde, de la possibilité de différents modes de vie et de nouveaux modes de description de soi. L'important, du point de vue de l'édification, n'est pas de "détenir des vérités": c'est notre propre développement. Il ne s'agit pas de justifier, de confirmer les croyances que nous avons déjà, mais d'en envisager de nouvelles, de comparer nos façons de penser à d'autres et d'admettre le "provincialisme" culturel de nos façons de penser. Cette édification est la perception du fait que nos façons de voir ne s'appuient pas sur "la" vérité ou "la" morale mais représentent simplement la meilleure façon de faire face au monde que nous ayons pu imaginer».

La recherche d'«édification» n'est pas contraire à la quête de la vérité; elle signifie simplement que l'on peut s'édifier en dehors de toute recherche d'un fondement ultime, de toute connaissance comme reflet du réel, à travers le dialogue avec l'autre qui relativise toute

vérité[43]. La recherche de la connaissance objective n'est pas non plus discréditée, mais l'«édification» nous rappelle seulement, comme Gadamer à la suite de Heidegger, qu'elle est un projet parmi d'autres, une manière parmi plusieurs orientations possibles d'être édifié. Je pense que c'est vers une formation comme «édification» que nous devons chercher le remplacement du modèle hiérarchique fondateur de l'humanisme, c'est-à-dire vers des formes moins verticales de description de l'expérience humaine, plus ouvertes et plus mouvantes, et des formes plus dialogiques et transversales d'élaboration du savoir. Ce que nous apprenons en étudiant d'autres langues et d'autres cultures, ce que nous apprenons en regardant les autres, en écrivant de la poésie, en apprenant la science ou en approfondissant sa propre tradition historique, ce que nous apprenons par la littérature et la musique, ce n'est surtout pas une assise ou une vérité inébranlable, mais une conscience de la profondeur insondable des choses, un regard parmi d'autres regards scrutant sans fin l'horizon constamment mouvant de la vie.

5.1.4.2 Pédagogie, herméneutique et connaissance de soi

Le dialogue véritable suppose une connaissance de soi. La découverte d'autrui ne doit pas occulter la nécessité d'un travail sur soi-même; pour mieux comprendre autrui, il faut aussi apprendre à mieux se comprendre et se "connaître soi-même" (Abdallah-Pretceille, 1997, p. 125). La connaissance de l'autre n'exige pas l'oubli de soi. Mais rejetant l'idée d'une identité-substance, d'une identité-noyau, «homogène et statique», exclusive et monolithique, le point de vue moderne en fait, c'est-à-dire la tradition du *Cogito* et la prétention du sujet de se connaître lui-même d'une manière intuitive et immédiate, nous avons proposé une idée dialogique de l'identité, où se connaître et se comprendre réclament le détour des signes et des symboles d'humanité déposés dans des oeuvres de culture, le détour par l'histoire, le détour par l'autre[44]. La connaissance de soi, d'un point de vue herméneutique, ce n'est pas d'abord et surtout un soliloque avec soi-même, mais une distance à soi de manière à porter sur soi un regard plus extérieur et distancié. Le plus court

---

[43] «Le contraste entre le désir d'édification et celui de vérité n'exprime pas, pour Gadamer, une tension qu'il s'agirait de résoudre ou d'équilibrer. Si conflit il y a, c'est entre la conception aristotélico-platonicienne selon laquelle la seule façon d'être édifié est d'accéder à la connaissance de ce qui est hors de nous (de refléter adéquatement les faits — de réaliser notre essence en connaissant les essences), et la conception qui relativise la quête de la vérité en la considérant comme une manière parmi d'autres d'être édifié» (Rorty, 1990, p. 396).

[44] Ce qui a pour conséquence, selon Ricoeur (1986b, p. 31), de mettre fin à l'idéal cartésien d'une transparence du sujet à lui-même. «Contrairement à la tradition du *Cogito* et à la prétention du sujet de se connaître lui-même par intuition immédiate, il faut dire que nous ne nous comprenons que par le grand détour des signes d'humanité déposés dans les oeuvres de culture» (Ricoeur, 1986b, p. 116).

chemin pour arriver à soi n'est pas la ligne droite mais le détour par l'autre. Ce qui est caractéristique ici de la connaissance de soi, c'est son caractère de médiateté. On rappelera que c'est aussi le sens même de la *Bildung*, de la formation de soi, conçue comme mouvement d'aliénation et d'appropriation, où se former c'est «revenir à soi à partir de l'être-autre» (Gadamer, 1996a, p. 30). Et cette capacité à la décentration, à la distanciation à soi est une des conditions de la rencontre de l'autre selon Abdallah-Pretceille (1997, p. 126). La distanciation, toujours dialectiquement liée à l'appropriation, a donc une fonction herméneutique[45]. À plusieurs reprises au cours de cette recherche nous avons souligné la dimension productive de la distanciation: distanciation entre l'interprétation de la matière par le maître et sa présentation pédagogique, distanciation entre les pré-conceptions de l'élève et la présentation pédagogique du maître, distanciation entre les interprétations du maître et les interprétations de l'élève, ce sont là des distanciations qui entraînent à chaque fois la compréhension vers une transformation d'elle-même. La métamorphose de la compréhension, comme la métamorphose de l'*ego*, de la compréhension de soi, «implique un moment de distanciation jusque dans le rapport de soi à soi; la compréhension est alors autant désappropriation qu'appropriation» (Ricoeur, 1986b, p. 117). La distanciation est donc une condition de la compréhension et elle comporte une dimension productive, ce que confirme Gallagher (1992, p. 129) lorqu'il écrit: «Distanciation allows for the productivity of interpretation. Neither the narrow subjectivity of the interpreter nor the subjective intentions of the originator absolutely rule interpretation. The distance opened up by these two subjectivities allows for something new to emerge». Cela étant dit, et afin de préciser ce qu'il nous faut entendre par compréhension de soi ou connaissance de soi en lien avec une ouverture au dialogue, je voudrais revenir à la notion de cercle herméneutique.

Comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, nous devons à Heidegger la découverte de la structure préalable de la compréhension. Nous lui devons aussi d'avoir montré que le cercle de la compréhension a un sens ontologique positif. Comme être-au-monde, le *Dasein* comprend toujours et déjà les choses d'une certaine manière. La compréhension neutre n'existe pas. En d'autres termes, la compréhension est toujours relative à la situation d'un interprète. L'interprétation ou la détermination du sens par la

---

[45] Pour Gallagher (1992, p. 124-125), la distanciation comporte quatre caractéristiques: 1) la distanciation suppose l'objectivation, c'est-à-dire que l'oeuvre est caractérisée par son objectivité. Elle est un objet extérieur à moi, qui m'est en quelque sorte étranger et qui exige mon appropriation; 2) la distanciation implique la transcendance, c'est-à-dire la transcendance de l'objet par rapport à son contexte d'origine et le mouvement de l'interprète hors de soi vers l'objet pour le comprendre; 3) la distanciation permet la productivité de l'interprétation; 4) la distanciation implique une projection de ses propres possibilités de compréhension. Sur la fonction herméneutique de la distanciation, je me réfère aussi à Ricoeur (1986b, p. 101-117).

situation de l'interprète correspond à la «structure *a priori* de la compréhension». Comme nous l'avons déjà indiqué, cette «structure *a priori* de la compréhension», cette «structure d'engagement pratique», Gadamer l'enracine dans l'histoire. De ce point de vue, si toute compréhension comporte une pré-compréhension, celle-ci est à son tour pré-figurée par la tradition interprétative dans laquelle vit l'interprète et qui modèle ses préjugés (Gadamer, 1996c, p. 19). C'est dire que la structure anticipante de la compréhension est mise à contribution en toute recherche de compréhension et que j'aborde autrui à travers les yeux de mes préjugés qui sont aussi les préjugés de la tradition à laquelle j'appartiens. Dans cette perspective, il ne s'agit donc pas de rejeter ou de lutter contre ses préjugés, ce qui reviendrait à rejeter la structure anticipante de la compréhension, c'est-à-dire ce qui précisément la rend possible. C'est Heidegger (1985, p. 124) qui le rappelle: le cercle de la compréhension n'a pas le sens d'un *circulus vitiosus*, d'un cercle vicieux, et vouloir l'éviter serait mécomprendre la compréhension elle-même. Ce qui importe, poursuit-il, «ce n'est pas de sortir du cercle, c'est de s'y engager convenablement» (1985, p. 124)[46]. Grondin (1993b, p. 141) écrit:

> «Pénétrer dans le cercle correctement, c'est commencer par reconnaître que la tâche prioritaire et constante d'une interprétation rigoureuse consiste à développer pour elles-mêmes nos préconceptions et de les faire accéder à l'interprétation, entendons à l'explicitation. Ce qui est envisagé, ce n'est pas une méditation qui parviendrait à mettre entre parenthèses ou à suspendre simplement nos attentes, mais une mise en lumière réflexive de notre propre mouvement d'anticipation afin de mettre en route un authentique dialogue entre deux positions spécifiques».

Ces analyses sont pour nous d'un poids décisif. Pour que le dialogue véritable advienne en effet, nous devons procéder à une mise en lumière réflexive de notre propre mouvement d'anticipation, autrement dit à un travail d'«élucidation critique». Ce travail d'«élucidation critique», qui doit être la tâche de l'interprétation explicitante, est une condition d'ouverture à autrui et à la chose débattue et sans lequel «la compréhension court le risque de se "laisser imposer" une conception non critique qui s'alimente de "suppositions et de concepts populaires"» (Grondin, 1993b, p. 141) Chez Gadamer, ce travail d'élucidation réflexive prendra la forme d'une *Wirkungsgeschichtliches Bewusstsein*. J'en dirai un mot avant de proposer quelques outils pédagogiques.

---

[46] Ce à quoi s'accordent parfaitement les propos d'Abdallah-Pretceille (1997, p. 127) lorsqu'elle fait remarquer que la lutte aux préjugés et aux stéréotypes n'est pas une finalité de l'éducation à l'altérité. Tout au contraire, il s'agit plutôt d'inverser la proposition et de «faire de la reconnaissance de nos filtres cognitifs et psychologiques», un préalable. Elle écrit: «Dans cette perspective, tout développement d'un sentiment de culpabilité et toute tentative d'élimination s'avéreraient vains. En revanche, une prise de conscience de ses propres mécanismes cognitifs et affectifs dans l'investigation de l'environnement physique et humain est une condition de la découverte et des apprentissages».

Ainsi que nous l'avons vu dans l'herméneutique gadamérienne, la structure préalable de la compréhension est enracinée dans l'histoire. Ce qui signifie que mon interprétation d'un objet de culture ne se ramène pas à mes seules préoccupations, mais encore à des préoccupations et à des interprétations qui ont pris forme dans l'histoire. Ma compréhension ou mon interprétation d'un objet de culture est liée à la manière dont cet objet a préalablement été interprété au sein d'une tradition interprétative qui me précède. Ma compréhension n'est donc pas un acte purement subjectif, mais ce qui prend place au sein d'une histoire effective que désigne le terme de *Wirkungsgeschichte*. La *Wirkungsgeschichte*, c'est l'efficience ou «le travail de l'histoire» (Grondin, 1993a, p. 213), «ce fond obscur débordant tout savoir que nous pouvons avoir de lui, en quoi il est un sans-fond (*Ungrund*), mais aussi une "force" agissante, l'élément ou le milieu de notre vie» (Gens, 1995, p. 17), exerçant sur notre compréhension une influence souterraine et continue, une influence telle que même en la rejetant, elle n'en continue pas moins de nous conditionner. Il n'y a donc pas d'accès direct à la vérité de soi. Pour l'herméneutique gadamérienne, il n'y a de vérité que par ce long détour d'une compréhension se réappropriant ce qui, du fond obscur de l'histoire, nous est transmis comme héritage (Gens, 1995, p. 13). Cette réappropriation de notre historicité, cette compréhension de notre inscription dans l'histoire, qui ne peut jamais se résoudre dans un savoir absolu et qui ne peut s'extraire de ce qui la détermine au point de lui être extérieure, c'est ce que signifie le concept de *Wirkungsgeschichtliches Bewusstsein*, ou «la conscience du travail de l'histoire» (Grondin, 1993a, p. 213). Cette conscience, c'est «la conscience d'être exposé à l'histoire et à son action» (Ricoeur, 1986b, p. 98), la conscience de notre héritage, qui est l'autre nom «du caractère essentiellement langagier de notre être-là, dans la mesure où cet héritage s'est sédimenté et inscrit dans une langue, qui est aussi bien la langue commune que celle dans laquelle nous parlent des textes si nous savons les interroger, c'est-à-dire entrer en dialogue avec ceux-ci» (Gens, 1995, p. 13)[47]. L'être humain est donc un «être-affecté-par», et la connaissance de soi est la connaissance de l'efficience de ce qui l'affecte. C'est en ce sens que la connaissance de soi présente un caractère de médiateté. On n'écarte donc jamais l'histoire, la langue ou la culture; même que «la découverte de soi n'est possible que par le travail de la culture» (Dumont, 1997, p. 154). La culture est donc médiatrice, ce qui signifie, pour l'herméneutique gadamérienne, qu'elle est médiation du «travail de l'histoire» en vue d'élaborer une conscience historique, qui est «la conscience de

---

[47] Sur la médiation de l'histoire et du langage, je cite encore ce passage du texte de J.-C. Gens (1995, p. 13): «Cette double médiation, de l'histoire et de la langue, est le double visage du monde auquel nous appartenons, de l'être que nous sommes. Heidegger le disait dans les termes suivants: "Être-un-dialogue et être-dans-l'histoire, ces deux choses sont d'une ancienneté égale, (...) elles sont une seule et même chose"».

l'historicité de tout présent et de la relativité de toutes les conceptions du monde» (Gadamer, 1996c, p. 23).

Ainsi, par notre reprise du cercle herméneutique, nous atteignons l'objectif que nous avions en vue, à savoir que la connaissance de soi comme connaissance de la finitude de «notre être en tant qu'il est historique», que la conscience de l'historicité de tout présent et de la relativité des regards sur le monde est une condition d'ouverture au dialogue avec autrui et à la chose débatue. C'est pourquoi il est si fondamental d'enseigner dans une perspective historique, de prendre le détour de l'histoire et de la culture. Le détour par l'histoire afin de prendre conscience que nous nous situons dans une histoire effective; le détour par l'histoire afin de prendre conscience de la structure préalable de toute compréhension; le détour par l'histoire afin d'amener l'histoire à la conscience, de prendre conscience des préjugés qui forment la substance de notre être fini historique; le détour par l'histoire afin de rendre possible une ouverture à l'autre comme à l'objet du dialogue. Le détour par l'histoire enfin, de manière à prendre conscience de l'historicité de notre savoir, des enjeux qui le traversent, des querelles où il s'inscrit, des contextes herméneutiques dont il émerge[48]. Le détour par la culture aussi, c'est-à-dire le détour par les signes afin de prendre conscience de la condition langagière de toute expérience humaine; le détour par les textes afin de se comprendre en face du texte (Ricoeur, 1986b, p. 29); le détour par les oeuvres afin de reprendre les interrogations fondamentales des hommes, d'y trouver des éléments qui donnent sens à notre vie, des points d'ancrage qui permettent de questionner son rapport au monde, des échos à nos incertitudes. C'est Meirieu (1995, p. 166) qui exprime le plus clairement l'importance de cette confrontation avec les textes fondateurs de la culture. Il écrit:

> «La confrontation avec les textes fondateurs de la culture est, en effet, une condition essentielle de l'accès à la rencontre. Parce que ces textes portent les interrogations fondamentales de l'homme, parce que les élèves peuvent y retrouver des éléments qui donnent sens à ce qu'ils vivent, parce qu'ils permettent de se confronter à des exigences fortes, ils constituent des points d'appui essentiels pour interroger ses propres références et se libérer de formulations ou d'expressions conjoncturelles»[49].

---

[48] Ce qui est proche de ce que Meirieu appelle aussi «le détour par l'histoire». Il écrit (1995, p. 156): «Le détour par l'histoire permet aux élèves de comprendre les enjeux des savoirs qui leur sont présentés; il permet de montrer en quoi les savoirs sont toujours inscrits dans des polémiques, apparaissent pour résoudre telle ou telle difficulté, se trouvent en butte à des oppositions et renvoient à des conceptions de l'homme et de la société; il dégage les connaissances de leur neutralité scolaire et les réinscrit dans leur contexte d'émergence».

[49] Ce sera les contes et les récits à l'école primaire, les textes mythologiques et les grands textes historiques aux niveaux primaire et secondaire, les oeuvres d'art pour les élèves (Meirieu, 1995, p. 166). Par la même occasion, j'en profite pour souligner que l'ouvrage de Meirieu, *La pédagogie entre le dire et le faire*, regorge d'outils pédagogiques utiles et pertinents pour celui qui cherche à construire une pédagogie de la culture. S'agissant de la connaissance de soi, je pense en particulier à «la décentration», à «la création artistique» et à «la médiation par l'écriture». «La décentration consiste à se dégager du point de vue qui est le sien et à se

Médiation par l'histoire, médiation par la culture: c'est là une double médiation en vue d'une connaissance de soi, d'une ouverture à l'autre et à la chose débattue, mais qui ne saurait négliger l'importance de la pédagogie, c'est-à-dire l'importance des médiations pédagogiques qui amènent l'élève à la culture et la culture à l'élève, l'élève et la culture dans un même mouvement pédagogique où le souci pour la culture rencontre le souci pour l'élève. J'y vois même le sens de toute pédagogie herméneutique: dans les médiations qu'elle propose et qu'elle invente entre le passé et le présent, entre soi et l'autre, entre l'autre et l'oeuvre de culture. Et pour l'herméneutique ce travail de médiation est essentiellement langage, c'est-à-dire pensé à partir de la logique de la question et de la réponse, et donc à partir du dialogue.

Avant de terminer je voudrais ajouter un dernier point à l'ensemble de ce qui a été dit dans cette section. J'ai largement souligné l'importance de la culture et de l'histoire pour se connaître et se situer soi-même et le rôle des médiations pédagogiques pour soutenir les élèves dans leur démarche. Mais je n'ai pas assez souligné que l'histoire et les oeuvres de culture sont des formes de récits, qu'ils appartiennent à la pensée narrative, en laquelle nous reconnaissons l'une des voies fondamentales[50] par lesquelles les êtres humains structurent leurs expériences du monde et donnent sens à leur vie. Insister sur l'importance des oeuvres de culture et sur l'histoire pour se découvrir soi-même est une chose, mais la culture et l'histoire n'existent pas là quelque part comme des "en soi" pleinement constitués, mais toujours selon des appropriations personnelles et diversifiées qui ne sont pas sans liens avec la vie même de celui qui cherche à comprendre. Or le récit est précisément ce moyen privilégié par lequel on se met en scène, par lequel on se construit une vision du monde à soi, par lequel nous pouvons faire des liens entre les significations que nous construisons et les

---

placer du point de vue de l'autre pour examiner ses propres actes, son propre travail, les enjeux de ses propres choix, des valeurs auxquelles on adhère». En second lieu, c'est à travers la création artistique que se joue pour l'élève son rapport à la culture. En effet, «c'est en étant confronté à la nécessité d'exprimer et de pouvoir communiquer ses émotions, ses angoisses et ses espérances, qu'il peut rencontrer les autres et se reconnaître participer, en dépit de leurs différences, de la même humanité». Enfin, «la médiation par l'écriture» est ce dispositif pédagogique qui permet à chacun de prendre la plume et d'écrire, d'écrire à soi-même ou d'écrire à l'autre, en vue «d'examiner le bien-fondé de ce qu'il dit, se relise, apprenne à prendre au sérieux la parole de l'autre, à l'examiner attentivement avant de répondre». Je tire ces passages des pages 166, 167 et 174.

[50] L'autre étant la pensée logico-scientifique comme l'indique Bruner (1996, p. 58). Il écrit: «Il apparaît qu'il existe deux voies principales par lesquelles les êtres humains organisent et gèrent leur connaissance du monde, et structurent leur expérience immédiate de ce monde: l'une semble plus spécifiquement dévolue au traitement des "choses" physiques, tandis que l'autre s'intéresse aux gens et à leurs problèmes. On a convenu de les nommer respectivement pensée logico-scientifique et pensée narrative». Sur l'importance des récits pour la cohésion d'une culture et pour la vie de l'individu, Bruner propose des pages intéressantes dans son ouvrage *L'éducation, entrée dans la culture*, en particulier les pages 58-61.

oeuvres avec lesquels nous dialoguons. Cette thèse l'illustre on ne peut mieux. Qu'est-elle au fond, sinon la construction d'un récit qui s'enracine dans la vie même d'un interprète, dans les questions qu'il se pose, et qui, par ses questions, dialogue avec des oeuvres qui sont aussi des récits, les fruits de rapports au monde qui ont pris forme à travers l'écriture. C'est pourquoi l'écriture est si importante dans une thèse théorique et spéculative. Par et à travers l'écriture, nous faisons plus que simplement prendre la parole, nous racontons une histoire, nous construisons et nous organisons notre rapport au monde. Le récit est un moyen essentiel pour élaborer des significations à partir de sa situation d'interprète; il joue donc un rôle clé dans la construction de soi-même, dans la construction de son identité. Comme l'écrit Bruner (1996, p. 59): «Il paraît dès lors évident que l'aptitude à construire et à comprendre des récits est essentielle dans la construction de notre vie et d'un "lieu" qui nous soit personnel dans le monde que nous allons affronter». C'est pourquoi la capacité à raconter et à comprendre des récits devrait être enseignée à l'école, ce qui implique, comme le souligne Bruner (1995, p. 60), «que nous y travaillions, que nous en lisions, que nous en fabriquions, que nous les analysions, que nous comprenions l'art de les construire, que nous en percevions les usages, que nous en discutions». La culture et l'histoire demeurent lettre morte sans la participation de celui qui prend la parole et se met en scène à travers son propre récit.

5.1.4.3 Éduquer au dialogue

Dialoguer est un exercice rigoureux et exigeant. En effet, écouter mon interlocuteur, prendre en considération ce qu'il vient d'exprimer, consentir à examiner le poids réel de son propos, lui répondre en tenant compte de son dire, tout cela exige des habiletés cognitives et socioaffectives qui ne sont pas nécessairement présentes au départ. Il s'agit bien d'un apprentissage, d'une éducation qui ne peut se réaliser que dans l'expérience même du dialogue (Miguelez, 1997, p. 107). L'éducation au dialogue n'est donc pas une éducation toute théorique, livresque ou abstraite, mais une éducation pratique où chacun expérimente les exigences du dialogue par le dialogue. Dès lors il va de soi que les contenus et les objectifs d'une éducation au dialogue seront définis par les conditions que doit satisfaire un dialogue véritable.

Reprenant Miguelez (1997, p. 107), nous avons vu que cette expérience pratique suppose un contexte social et institutionnel qui puisse en garantir la réalisation. Ce contexte est celui que nous pouvons appeler démocratique (Miguelez, 1997). Il est en effet nécessaire pour les interlocuteurs de jouir de la liberté de parole pour que le dialogue s'engage. Un

dialogue est-il en effet possible si les interlocuteurs ne peuvent jouir de la liberté de dire ce qu'ils pensent? Or le contexte démocratique suppose et encourage cette liberté d'expression. Mais le dialogue exige aussi ce que Miguelez (1997, p. 106) appelle des «conditions personnelles ou subjectives», des «attitudes psycho-morales» selon Lemaire (1989, p. 74). Peut-on dialoguer avec celui qui se refuse au dialogue? Le dialogue est-il possible quand l'autre se réfugie dans le silence ou les esquives langagières ou encore lorsque les partenaires d'un dialogue ne se font pas confiance? Ce que le dialogue nous permet d'atteindre ne doit pas nous interdire de voir ce qu'il ne peut résoudre. Car le dialogue aussi a ses limites[51], qui tiennent à des inégalités sociales explosives, à des conflits identitaires, à des mécanismes affectifs de défense, bref à des phénomènes qui nécessitent d'autres moyens que le dialogue et sur lesquels une certaine anthropologie sociale a probablement plus à dire que l'herméneutique. Mais ce n'est pas ici mon terrain. On retiendra simplement que le dialogue véritable requiert un contexte social et institutionnel démocratique et des «attitudes psycho-morales pour faire advenir des je et des tu dans une authentique égalité émancipatoire» (Lemaire, 1989, p. 74).

Cela étant dit, je souhaiterais maintenant préciser les éléments essentiels d'une éducation au dialogue. Ces éléments je les trouve dans un texte de Makhour (1998)[52], qui recoupe sous plusieurs aspects les caractéristiques et les conditions du dialogue gadamérien[53], mais qui présente le net avantage de suggérer et de préciser une démarche pédagogique pour ceux et celles qui désirent mettre en place une éducation au dialogue dans un contexte scolaire. D'abord une éducation au dialogue nécessite de faire de sa classe une communauté de recherche. C'est à partir de cette communauté de recherche que se développent des habiletés cognitives et socioaffectives indispensables à l'exercice d'un dialogue véritable. À quoi reconnaît-on une communauté de recherche? Makhour me suggère les éléments qui suivent: 1- Une communauté de recherche, c'est une communauté où nous apprenons à écouter les autres et à se respecter mutuellement; 2- une communauté de recherche, c'est une communauté où nous pouvons évaluer la cohérence des propos des

---

51 Sur les limites du dialogue, je me réfère encore une fois au texte de Miguelez (1997, p. 107-109).

52 Makhour, H. (1998). «Développer chez l'élève l'habileté à dialoguer», *Vie pédagogique*, 106, 10-11. Je reprends ici assez fidèlement l'ensemble du propos de l'auteur que je recoupe avec nos analyses antérieures.

53 Rappelons que le dialogue gadamérien se distingue du bavardage et de la dispute sophistique, qu'il est orienté sur la chose à connaître et qu'il considère le point de vue de l'autre comme un apport important à la recherche commune de compréhension. En outre, le dialogue gadamérien exige une *docta ignorantia*, c'est-à-dire l'acceptation des limites de notre regard sur le monde et la reconnaissance que l'autre puisse avoir raison, de même qu'une communauté de langage sans laquelle il n'y a pas de communauté de recherche, une écoute mutuelle.

interlocuteurs; 3- une communauté de recherche, c'est une communauté où nous acceptons de considérer d'autres points de vue et d'être corrigé par les autres; 4- une communauté de recherche, c'est une communauté où nous nous soucions les uns des autres. Reprenons-les brièvement tour à tour.

L'éducation au dialogue nécessite de faire de sa classe une communauté de recherche[54]. C'est à l'intérieur de cette communauté de recherche que chacun peut exprimer son point de vue en toute confiance et écouter les points de vue des autres avec respect et tolérance. Une communauté de recherche, c'est donc une communauté de personnes en relation les unes avec les autres et qui a pour coeur le dialogue comme outil de développement moral et intellectuel. Comme le précise Makhour (1998, p. 10), des séances de travail au cours desquelles les élèves peuvent choisir en petites équipes les idées ou les thèmes à discuter peuvent précéder la communauté de recherche. Il importe cependant de noter que ces échanges d'idées ne constituent pas à proprement parler un dialogue véritable. «Il faut se méfier des simulacres qui constituent des pseudo-dialogues. Pour que la parole soit vivante et significative, il faut veiller à ce que tous les partenaires de l'acte éducatif participent à l'élaboration d'un discours actif qui soit, nécessairement, interatif» (Lebuis, 1990, cité dans Makhour, 1998, p. 10). S'inspirant de Gadamer, mais demeurant très proche de cette idée d'une communauté de recherche, Bruffee (1984)[55] propose le concept de "collaborative learning" et souligne que le succès de l'apprentissage par les pairs repose sur la conversation. Dans cette perspective, le savoir ne résulte pas d'une simple transmission de l'information, mais de la participation de l'élève à une conversation où il peut faire part de son point de vue en toute liberté et dans le respect du point de vue des autres.

---

[54] Ce qui situe nettement Makhour dans la mouvance du philosophe américain Matthew Lipman dont les travaux ont exercé une influence notable chez certains philosophes et pédagogues québécois. Cette pratique pédagogique qui consiste à transformer la classe en une communauté de recherche est centrale dans le programme de philosophie pour enfants de Lipman. Le médium privilégié par Lipman et sa collaboratrice A. M. Sharp est le dialogue. Pour eux, également, le dialogue ne se ramène pas au bavardage ou à la simple conversation. «Le dialogue est plutôt employé dans le sens du *dia-logos* grec: il implique une communication authentique, où chacun écoute l'autre et construit sa réponse à partir du point de vue de son interlocuteur» (Sasseville, 1998, p. 28). Pour en sa voir plus long, je suggère les ouvrages d'Anita Caron (1990). *Philosophie et pensée chez l'enfant*. Montréal: Agence d'Arc; de Daniel, M.-F. (1992). *La philosophie et les enfants* Montréal: Logiques; et de Lipman, M., Sharp, A. M. (1994). *À la recherche du sens*. Guide de l'Association québécoise de philosophie pour les enfants. Enfin, pour une présentation succincte de ce programme, le texte de M. Sasseville (1998) est très utile. «La philosophie pour les enfants», *Interface*, 19 (6), 25-31.

[55] Bruffee, K. (1984). «Collaborative Learning and the Conversation of Manking», *College English*, 46, 635-652.

Une communauté de recherche, c'est une communauté où nous apprenons à écouter les autres et à se respecter mutuellement. Comme nous l'avons vu, dialoguer requiert que nous nous écoutions les uns les autres. Lorsque Gadamer parle de *Sachlichkeit* du dialogue, il n'entend pas seulement la visée commune des interlocuteurs mais aussi les attitudes requises garantissant l'exercice du dialogue véritable (Thérien, 1997, p. 174). Et l'écoute est l'une de ces attitudes. Écouter l'autre, c'est se mettre à la place de l'autre, entendre son propos à partir de la perspective où il se place — «mise en perspective». Écouter l'autre, c'est considérer que la parole d'autrui peut être un apport substantiel à notre recherche commune de compréhension. Cette écoute n'est donc pas une écoute passive, neutre, indifférente, mais le point de départ d'une coopération ou d'une recherche collaborative entre les partenaires d'un dialogue. C'est aussi l'une des conditions pour la formulation de questions pertinentes et constructives telles que: «- Qu'est-ce que tu entends par là? - Quelle raison as-tu pour affirmer cela? - Qu'est-ce que cela suppose?» (Makhour, 1998, p. 10). Ce sont là quelques-unes des questions qui entraînent les élèves dans un dialogue véritable, c'est-à-dire dans un dialogue qui n'est pas simplement qu'un bavardage ou un échange d'opinions, mais un échange actif permettant d'examiner la cohérence de ce que nous affirmons.

Une communauté de recherche, c'est une communauté où nous pouvons évaluer la cohérence des propos des interlocuteurs. Évaluer la cohérence d'un propos, c'est développer la capacité à identifier les failles ou les erreurs d'un raisonnement, les distinctions, les mots-clés ou les métaphores qui le structurent, les contradictions ou les tensions qui le traversent, les fondements sur lesquels il repose, les credos qui le soutiennent. À cette étape on peut voir surgir les questions et les remarques qui suivent: - Pourrais-tu clarifier cette idée pour m'aider à mieux comprendre? - Donc si j'entends bien ce que tu dis, nous devrions entreprendre telle ou telle action; - N'y a-t-il pas une contradiction entre ces deux affirmations? - Est-ce que je suis fidèle à ta pensée si je la résume ainsi? - Le point essentiel de ton propos repose sur la distinction entre ces termes; «- À partir de ce qui a été dit, je conclus que...; - Peux-tu fournir un argument pour appuyer ce que tu affirmes?» Enfin, les élèves doivent aussi apprendre à évaluer leur discussion de groupe. Makhour (1998, p. 10) suggère une série de questions pour alimenter la réflexion. En voici quelques-unes: «- Qu'est-ce que notre discussion de groupe nous a permis de réaliser? - De comprendre? - Cette discussion était-elle un simple bavardage? - Quelle était votre connaissance du sujet avant d'en discuter ensemble? - Et maintenant?»

Une communauté de recherche, c'est une communauté où nous acceptons de considérer d'autres points de vue et d'être corrigé par les autres. Celui qui fait partie d'une communauté de recherche doit en effet faire preuve d'une ouverture d'esprit, ce qui signifie qu'il doit prendre au sérieux le point de vue de l'autre en essayant de voir ce qu'il peut apporter à notre recherche et consentir à corriger ou à rectifier sa vision des choses à partir des remarques, des questions et des critiques des autres participants. C'est une démarche qui permet de prendre une distance critique par rapport à son point de vue, d'en augmenter la valeur en l'enrichissant de d'autres idées, et de se détacher d'un point de vue unique en s'ouvrant à la complémentarité et à la diversité des perspectives sur le monde. Ce qui sourd du jeu dialogique, ce n'est pas le triomphe d'un point de vue sur un autre, mais la prise de conscience du caractère étriqué de notre regard et la possibilité de le renouveler de concert avec les autres en cherchant de nouvelles façons de faire face au monde, de nouvelles manières de le décrire et d'y vivre — de s'y «édifier» dirait Rorty. Encore une fois Makhour (1998, p. 10) suggère ici plusieurs questions. J'en retiens quelques-unes au hasard: «- Est-ce que quelqu'un a un autre point de vue sur le sujet? - Crois-tu que ton point de vue sur le sujet est le seul valable? - Crois-tu qu'il est possible qu'il existe des points de vue différents du tien? - Dirais-tu que des personnes peuvent avoir des croyances différentes des tiennes en cette matière? (...) - J'ai pensé que... et, maintenant, je réalise que mon point de vue n'était pas tout à fait cohérent».

Enfin, une communauté de recherche, c'est une communauté où nous nous soucions les uns des autres. Se soucier les uns des autres, c'est-à-dire faire preuve de sollicitude et de sensibilité à l'égard d'autrui, l'encourager à s'exprimer en toute liberté sans avoir à craindre le ridicule, le rejet ou l'humiliation, l'accueillir avec ses problèmes, ses émotions, ses peurs et ses craintes, ses sentiments. Se soucier les uns des autres, c'est la possibilité de s'exprimer dans un climat de confiance, de sérénité et d'acceptation mutuelle. Cette sollicitude et cette sensibilité, qui permet le développement de la confiance en soi et en l'autre, peuvent se manifester dans les questions suivantes: «- Puis-je t'aider? Est-il difficile pour toi de comprendre cela? Me permets-tu de te l'expliquer? - Y a-t-il quelque chose qui te dérange, qui t'empêche de participer? - Cette démarche convient-elle à tout le monde? - Voudriez-vous ajouter autre chose?» (Makhour, 1998, p. 11).

Avant d'aborder la dernière section de la première partie de ce chapitre, on me permettra de revenir à son impulsion initiale. Après l'effritement de l'humanisme comme référence éducative et culturelle, nous avons reconnu la nécessité de proposer un cadre réintégrateur possible à la culture actuelle. En raison de notre appartenance théorique à la

postmodernité, nous pensons que le remplacement du modèle hiérarchique fondateur de l'humanisme sera en rupture avec les présupposés platoniciens de Bloom, les aspects pyramidaux du modèle ancien cédant la place à des formes moins verticales de description de l'expérience humaine et d'élaboration du savoir (Leroux, 1989). En remplacement de ce modèle, nous avons proposé une *Verwindung* de l'humanisme, ce qui n'a pas le sens de son dépassement définitif, mais le sens d'une distorsion sous la forme de la pensée herméneutique. Cette distorsion ne marque pas un retour à l'unité qui caractérise la culture humaniste; elle signifie plutôt une distorsion de l'unité pensée cette fois en termes de continuité. Dans le cadre de la présente partie, cette recherche de continuité avait pour tâche de vaincre la discontinuité entre les hommes, c'est-à-dire l'isolement où risque de les enfermer un différentialisme exacerbé. C'est à l'herméneutique que nous avons confié cette tâche, plus précisément à la force du dialogue qui constitue le coeur même de l'herméneutique gadamérienne. À quoi cette démarche nous a-t-elle conduit? Sur le plan cognitif, ce sont des formes moins verticales d'élaboration du savoir que nous avons explorées, plus dialogiques, perméables et transversales, et libérées de la recherche illusoire d'un fondement ultime. Sur le plan socioaffectif, du rapport entre les hommes, ce sont aussi des formes moins verticales de description de l'expérience humaine que nous avons rencontrées, plus ouvertes et plus mouvantes, et plus proches aussi de l'«édification», c'est-à-dire d'une position où nous prenons conscience qu'il n'y a pas une seule manière d'être un homme, une seule manière de dire et de décrire le monde, mais plusieurs manières avec lesquelles nous pouvons entreprendre un dialogue, découvrir d'autres orientations et d'autres modes de description de soi. Cette expérience du dialogue, c'est aussi l'autre nom de l'apprentissage d'une éthique de la vie où l'autre est moins un ennemi qu'un partenaire.

5.1.5 Herder ou Goethe?

Dans «La défaite de Goethe» (1985) et *La défaite de la pensée* (1987)[56], Finkielkraut nous invite à choisir Goethe contre Herder, «la vie avec la pensée» plutôt que la vie tout court, l'exigence de l'universel plutôt que le culte du local, les «valeurs supérieures» contre l'exaltation de l'enracinement, «la culture comme tâche» contre «la culture comme origine», la raison plutôt que le terroir, «l'unité du genre humain» plutôt que «la déroute des particularismes». Du même souffle il s'insurge contre la formidable extension du terme de culture: voici, dit-il, que tout est culture, «des gestes élémentaires aux grandes créations de

---

[56] Finkielkraut, A. (1985). «La défaite de Goethe». *Le temps de la réflexion*, 17-29; et Finkielkraut, A. (1987). *La défaite de la pensée*. Paris: Gallimard.

l'esprit». La culture, c'est-à-dire «le domaine où se déroule l'activité spirituelle et créatrice de l'homme» (Finkielkraut, 1987, p. 16), le domaine où les hommes se découvrent semblables par-delà leurs différences, a cédé la place à «l'identité culturelle qui enferme l'individu dans son appartenance et qui, sous peine de haute trahison, lui refuse l'accès au doute, à l'ironie, à la raison» (Finkielkraut, 1987, p. 183).

Dans ces textes de Finkielkraut, Goethe et Herder sont convoqués au titre de figures emblématiques d'une opposition tranchée. Cette opposition a plusieurs variantes: d'un côté la culture au sens universaliste, de l'autre la culture au sens différentialiste (Forquin, 1989); d'un côté la «culture comme arrachement», de l'autre la «culture comme enracinement» (Trousson, 1992); d'un côté la pédagogie comme rupture, de l'autre la pédagogie comme continuité (Snyders, 1986; Reboul, 1989; Meirieu, 1995); d'un côté la pédagogie traditionnelle, de l'autre la pédagogie nouvelle; d'un côté la culture, de l'autre la pédagogie. À travers ce conflit, c'est l'homme, la culture, l'éducation et la pédagogie qui sont en question. Quand nous parlons de la culture au singulier et dans l'absolu, et pour désigner ce domaine de l'esprit où tous les hommes s'unissent, c'est alors Goethe qui est convoqué. La culture est cet effort d'«arrachement» de l'homme à la particularité de sa nature, de son histoire, de sa tradition, afin d'accéder à l'universel par la médiation de l'humanité déposée dans ses oeuvres (Trousson, 1992, p. 89). L'homme se caractérise par son «pouvoir de rupture», par sa capacité à dépasser la sphère étroite où le confine son appartenance première. L'homme n'a pas de nature; ce qu'il est, il le devient par le refus des déterminations biologiques, sociales, historiques et culturelles, et par la force de l'éducation. L'homme n'a pas d'essence; l'humanité est sa patrie. L'éducation n'aura pas d'autre tâche, de finalité plus haute que celle de former l'humanité dans l'homme, l'être humain universel par-delà les différences. «L'essentiel de ce que transmet (...) toujours et partout l'éducation transcende nécessairement les frontières entre les groupes humains et les particularismes mentaux et relève d'une mémoire commune et d'un destin commun à toute l'humanité» (Forquin, 1989, p. 10). Que transmettre alors? Essentiellement les oeuvres qui ont résisté au passage du temps et «qui ont atteint un degré d'universalité et d'intemporalité»[57].

Par ailleurs, quand nous utilisons le terme de culture pour désigner l'esprit du peuple auquel une personne appartient, le caractère distinctif de sa communauté, les valeurs, les croyances, les attitudes ou les habitudes de comportement qui sont les siennes, alors c'est Herder qui l'emporte sur Goethe. La culture, c'est toujours l'expression d'une appartenance,

---

[57] Dans un Avis du Conseil supérieur de l'éducation (1987), «Les défis éducatifs de la pluralité», p. 11.

d'un enracinement dans une histoire, une tradition, une langue. L'homme universel n'existe pas; il est un leurre rationaliste qui prétend dominer tous les hommes de tous les temps et de tous les lieux. Ce qui existe depuis toujours et en tout lieu, ce ne sont toujours que des hommes concrets, irréductibles les uns aux autres, historiquement et culturellement situés. Dans cette perspective, la rupture entre «l'école et la vie», entre «le quotidien et les savoirs généraux» est irrecevable. Il faut plutôt partir de l'enfant, de ses besoins, de ses capacités et de ses intérêts. Trousson (1992, p. 90) écrit: «Contre le cloisonnement disciplinaire, on suppose que c'est à partir de situations globales, proches de celles de la réalité quotidienne, que naîtra l'envie d'apprendre et que l'intelligence s'élèvera continûment jusqu'aux principes généraux».

Pour Finkielkraut, ce qui semble être la victoire de Herder sur Goethe, ou la «défaite de Goethe» qui est aussi la «défaite de la pensée», a une conséquence: celle de priver l'intention pédagogique de sa justification la plus essentielle, qui est de permettre à chaque individu d'avoir accès à ce qu'il y a de plus universel et de plus permanent» (Forquin, 1989, p. 153). Aussi avant tout débat sur les façons d'améliorer l'efficacité de l'éducation, reste à savoir si le rôle de l'école est de consacrer cette victoire ou d'y résister, «en choisissant contre Herder, le côté de Goethe» (Finkielkraut, 1985, p. 29). Or, à mon avis, ce retour à Goethe n'est pas recevable pour la simple et bonne raison que l'opposition tranchée dont il procède et sur laquelle tient toute l'analyse de Finkielkraut n'est pas non plus recevable. Pour étayer ma critique, je partirai donc de nos acquis sur la culture avant d'en venir à l'éducation. J'espère ainsi montrer qu'il ne s'agit pas de choisir entre Goethe ou Herder, mais de choisir Goethe et Herder[58].

L'analyse de Finkielkraut met en scène une double acception de la notion de culture que nous avons à maintes reprises rencontrée dans les travaux de Dumont (1968, 1981, 1987, 1995, 1997). Depuis longtemps la culture désigne les oeuvres de l'esprit: la littérature, la musique, la science. L'homme cultivé en fait l'aliment de ses sentiments et de ses pensées (Dumont, 1995, p. 99). Mais la culture désigne aussi «des genres de vie, des modèles accoutumés de comportement, des attitudes et des croyances» (Dumont, 1995, p. 99). Ce sont là des acceptions courantes, la culture présentant une facette individuelle et une facette collective, un pôle individuel et normatif d'une part, collectif et descriptif d'autre part. Comme nous l'avons vu dans notre deuxième chapitre, ces distinctions sont des expressions

---

[58] J.-B. Pontalis (1985) propose une excellente critique de la position de Finkielkraut. On trouvera son texte dans *Le temps de la réflexion*, «La culture défaite. Conversation avec Alain Finkielkraut», p. 31-37. Je m'inspire ici librement de certaines remarques de Pontalis.

diverses de la dualité entre la «culture première» et la «culture seconde» (Dumont, 1968). Toute culture se déploie en deux sphères complémentaires de signes et de symboles: une culture première assimilée sans effort tout au long de notre interaction quotidienne avec les autres, et une culture seconde, construite à partir des matériaux de la première dont elle dégage des significations cohérentes. Chez Finkielkraut, Goethe et Herder sont les figures emblématiques de ces acceptions courantes. Elles rejoignent ce que nous entendons par la culture humaniste et ce que les sciences sociales étudient, à savoir les croyances, les attitudes, les valeurs, les modèles de comportement d'une communauté donnée. Sur ce point les analyses de Finkielkraut sont tout à fait conformes à ce que nous rencontrons le plus souvent. Mais le bât blesse quand il tombe dans une opposition tranchée et qui suggère une vue toute banale de ce qui est en cause. Par rapport à cette dichotomie je voudrais faire trois remarques.

D'abord la culture n'existe pas de cette manière: d'un côté Goethe, de l'autre Herder, sans communication réciproque. Peu importe les termes et les distinctions, on aurait tort d'opposer Goethe à Herder, la culture humaniste à la culture des anthropologues, la «culture première» à la «culture seconde», la «culture comme arrachement» à la «culture comme enracinement». La culture ne consiste pas en deux cultures que sépare une ligne de clivage bien nette. Il ne faut pas voir dans cette distinction entre la «culture première» et la «culture seconde», «une radicale répartition de matériaux de culture» (Dumont, 1981, p. 27). Qu'il s'agisse de l'une ou de l'autre, on est toujours dans la culture, c'est-à-dire dans une activité sociale symbolique créatrice de sens, de valeurs, de normes, de conscience et de sensibilité (Simard, 1988, p. 31). Goethe n'existe à l'état pur que dans les manuels. Dans la vraie vie comme on dit, notre rapport à Goethe repose toujours sur des préalables du milieu, sur des appartenances de classes, de familles, d'ethnies (Dumont, 1995, p. 99). Une opposition tranchée entre ces matériaux de culture occulte les liens vivants qui les unissent. Quand le poète Pablo Neruda demande à son facteur Mario de parler d'une beauté de l'île dont il est l'hôte, c'est le nom de Béatrice qui vient spontanément à ses lèvres. Et quand Mario cherche les mots pour dire enfin son amour, le vent et la mer de son île les lui donnent, la douceur de la plage et le fracas des eaux, le jus des fruits et le chant des oiseaux. La «culture première» n'est pas un "morceau" de la culture écrivait Dumont (1981, p. 27); «elle est tout entière culture en tant que celle-ci est vécue comme milieu des mes actions et de mes velléités. (...) C'est du sein de l'existence que la culture se dédouble. Les éléments de l'une et l'autre culture se déplacent; les uns, d'horizons qu'ils étaient hier, sont devenus milieux; d'autres ont surgi comme horizons. De sorte que le dédoublement nous conduit non pas à un dénombrement mais à une histoire de la culture», et j'ajouterais non pas à une antinomie,

entre Goethe et Herder, mais à une dialectique où ils sont l'un et l'autre inclus. Ce que Finkielkraut voit comme une antinomie, Dumont l'analyse plutôt en termes de dialectique entre deux cultures, entre deux modes complémentaires de participation à la culture. Simard (1988, p. 31) abonde dans le même sens: «(...) ce que l'esprit des Lumières voyait comme un corpus universel d'oeuvres de civilisation (et qu'il désignait par l'expression «la Culture») ne s'oppose plus à la «socio-culture» des romantiques: il s'agit de deux horizons complémentaires de la participation culturelle contemporaine».

En second lieu, ce qui à travers l'histoire s'est déployé comme une «antinomie conceptuelle» entre la culture des humanistes, universaliste et rationaliste au siècle des Lumières, et la culture des romantiques, va tendre à se résorber dès la première moitié du XX^{e} siècle (Simard, 1988). Comme nous l'avons déjà vu dans notre deuxième chapitre, du fait des nécessités commerciales, les échanges culturels vont se généraliser, révélant par le fait même à la culture occidentale les trésors de la culture «ethnique», «collective», «populaire» au sens des romantiques. Ces trésors de culture féconderont et dans une certaine mesure déstabiliseront les «représentations où la culture bourgeoise étalait ses prétentions à l'universalité». D'autre part, sur le plan intellectuel, les nécessités de la domination coloniale vont stimuler la recherche anthropologique. À mesure que se diffusera le savoir de cette discipline nouvelle, la culture occidentale prendra conscience de la diversité des cultures et de leur richesse respective. Ce faisant, la grande Culture universelle, modèle indépassable de l'humanité entière, «perd graduellement sa majuscule et ressemble fort à une culture collective parmi d'autres: celle d'une superethnie — les Blancs, l'Occident — ou encore celle d'une classe — la Bourgeoisie capitaliste» (Simard, 1988, p. 30). Non seulement cette grande Culture aura-t-elle à se battre sur un front international, mais elle se verra aussi compromise de l'intérieur. Des groupes jusqu'alors tenus au silence — les femmes, les minorités ethniques, les homosexuels— prendront subitement la parole et réclameront le droit de disposer d'eux-mêmes, de vivre selon leurs idéaux et leurs valeurs.

Enfin, poussant à l'extrême cette dichotomie et survalorisant le côté de Goethe, on finit par voir dans la «culture première» une culture de bas étage, «une pâte informe que seul pourrait soulever le levain de l'autre culture, celle qu'élaborent les artistes et les savants» (Dumont, 1995, p. 99). La leçon de Michel Henry (1987) est utile à rappeler. La culture est toujours la culture de la vie, en tant que la vie est à la fois le sujet et l'objet de la culture, en tant que la vie est à la fois ce qui transforme et ce qui est transformée. La culture, c'est la puissance d'autotransformation de la vie, ce mouvement incessant par lequel elle ne cesse de se modifier et de se transformer. Toute culture consiste dans cet autodéveloppement des

potentialités de la vie, dans ces formes multiples qu'elle revêt, des formes élémentaires du vivre immédiat, le nourrir, le vêtir et l'habiter, les attitudes coutumières, les croyances et les interprétations du monde partagées, aux formes supérieures que sont l'art, l'éthique, le savoir. La culture dont nous vivons tous les jours est ce travail de la culture sur elle-même. Dans cette perspective, on commettrait donc une grave erreur si, la part étant faite à l'art, la science et la littérature, à Goethe dirait Finkielkraut, il fallait réduire tout le reste à l'autre face d'un monde informe à rejeter. M'inspirant de Dumont[59] (1995, p. 100): la culture ne commence pas avec Goethe, c'est toute la culture qui est éducatrice.

À la lumière de ces remarques, on ne voit pas pourquoi l'école devrait tuer Herder pour laisser toute la place à Goethe. Comme l'écrivait Pontalis (1985, p. 32), «nous n'avons pas à espérer la mort de l'un pour assurer la victoire de l'autre. Le biologiste qui constate l'infinie variété des individus (pas un homme génétiquement semblable à un autre) ne renonce pas pour autant à l'idée d'espèce humaine». De même, il est possible «d'apprécier et de reconnaître la pluralité de cultures toutes différentes»[60] sans renoncer pour autant à l'idée d'une commune humanité, fût-ce sous les traits d'une humanité sans figure prenant forme à travers le dialogue. Il ne s'agit donc pas de choisir Goethe contre Herder mais de choisir à la fois Goethe et Herder, c'est-à-dire à la fois la «culture comme horizon» et la «culture comme milieu», la «culture comme tâche» et la «culture comme origine». Ce qui implique, au plan de l'enseignement, de chercher à comprendre comment nous pouvons passer de l'une à l'autre. Or, c'est un lieu devenu commun de la sociologie, «les milieux sociaux sont inégalement favorables à cette migration. La classe sociale, la famille sont des facteurs positifs ou négatifs, même si leur rôle n'est pas absolument déterminant (Dumont, 1995, p. 101-102)[61]. Pour tout un courant de pensée que représente Finkielkraut, l'éducation trouve sa finalité la

---

[59] «Nous utilisons spontanément un langage, des modèles, des rituels sociaux sans toujours en prendre conscience; nous endossons ou nous réprouvons des discours, des idéologies qui concernent les divers aspects de nos vies ou de celle de la Cité. Ce langage, ces rituels, ces discours nous insèrent dans une nation, une communauté politique, une classe, une génération. Ils nous offrent des outils pour nos conduites et nos pensées, mais aussi une référence pour nous situer dans l'histoire, pour nous conférer une identité que nous partageons avec d'autres. (...) La culture est une pédagogie des personnes inséparable d'une pédagogie de la communauté. L'éducation ne commence pas avec l'initiative des écoles; toute la culture est éducatrice» (Dumont, 1995, p. 100).

[60] «L'"éloge de la différence" va même de pair avec l'affirmation d'un "genre humain" (Albert Jacquard), et avec la dénonciation la plus ferme de toutes les formes du racisme et de l'exclusion. De même, je ne vois pas en quoi reconnaître et apprécier la pluralité de cultures toutes différentes devrait conduire à récuser tout universel» (Pontalis, 1985, p. 32).

[61] Ainsi que le montre l'ouvrage de B. Charlot *et al.*(1993), *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Même si les milieux sociaux jouent un rôle déterminant dans la réussite des élèves, l'environnement pédagogique se révèle être un facteur non négligeable dans le cheminement des élèves et la poursuite de leurs études.

plus haute dans la formation de l'homme universel, sans égard aux circonstances individuelles, aux différences socio-culturelles entre les élèves, à leur patrimoine familial. C'est là une vue rigoureuse, exigeante et ambitieuse des choses, mais une vue qui manque de réalisme à mon avis. Je m'explique.

Nous ne sommes plus à l'époque où l'éducation était rare et les groupes homogènes. Comme le souligne Perrenoud (1994, p. 66), le public scolaire s'est considérablement modifié au cours des dernières décennies du fait de l'extension de la scolarité aux adolescents qui, il y a une quarantaine d'années, se seraient pour la plupart retrouvés sur le marché du travail, au champ ou à l'usine. Pendant longtemps les filières longues étaient le monopole et la prérogative de la bourgeoisie. Les élèves issus des classes favorisées héritaient d'un capital économique et culturel, d'un patrimoine de relations. Depuis, l'extension de la scolarité s'est réalisée en direction des classes moyennes, puis vers les franges des classes ouvrières, si bien que coexistent de nos jours de plus en plus des élèves de conditions fort diverses (Perrenoud, 194, p. 67). L'école ouvre donc ses portes à tous, quels qu'ils soient, de quelque origine que ce soit, sans distinction de niveau socio-économique, de langue et de milieu. Mais depuis cette nécessaire démocratisation de l'enseignement, depuis cette extension massive de la scolarité à des élèves qui ne trouvent pas à la maison un rapport au savoir qui va de soi, l'école n'arrive plus très bien à donner un sens à la culture qu'elle cherche à transmettre (Perrenoud, 1994, p. 67). Ceux et celles qui viennent à l'école ne sont pas des élèves triés sur le volet, tous également favorables à l'étude, rompus aux exigences intellectuelles, mais des élèves de toutes sortes, aux préparations, aux habiletés et aux capacités fort diverses, aux attentes et aux intérêts variés. Sous l'apparence d'un profil culturel cohérent, la plus grande diversité existe du fait de cette disparité entre les niveaux de socialisation des élèves, de l'inégalité des ressources auxquelles ils ont accès, du fait aussi d'une appropriation diversifiée de la culture à l'extérieur des murs de l'école, de l'abondance des lieux du savoir et de la place grandissante des moyens électroniques de communication.

C'est toute la vie sociale qui a aussi profondément changé, marquée par une transformation de la famille, une pluralisation des genres de vie, une présence accrue des médias et des publicités, rendant plus difficile les repérages, les ancrages et les appartenances. Les rapports entre les jeunes et les adultes ont également changé. Les jeunes ne se laissent plus dicter leurs conduites sans réagir; ils négocient et demandent des justifications. Or l'école n'est pas à l'abri de ces turbulences, de nos débats sociaux et de nos décisions collectives. Elle participe pleinement de cette évolution rapide, les transformations des phénomènes sociaux se répercutant sur son rôle, ses acteurs et son fonctionnement. Qu'il

en soit ainsi, il ne faut pas s'en plaindre, encore moins faire comme s'il n'en était pas ainsi. Or je pense qu'une position comme celle que tient Finkielkraut nous amène ou bien à s'en plaindre ou bien à faire comme s'il n'en était pas ainsi[62]. Mais peut-on réellement éduquer sans prendre acte des difficultés inhérentes à cette extension massive de la scolarité vers d'autres groupes sociaux? Peut-on éduquer sans tenir compte de ces profondes transformations sociales qui nous affectent tous? Peut-on réalistement éduquer en faisant fi de la personnalité culturelle des élèves? Peut-on éduquer en faisant abstraction de leurs différences? Peut-on éduquer sans tenir compte d'un environnement bigarré qui modèle diversement leur rapport à la culture? Faire face à ces questions avec la conscience de toutes les difficultés qu'elles soulèvent, c'est à mon sens s'engager de façon lucide sur la voie périlleuse de la pédagogie, qui est l'autre nom d'un souci de l'autre (Gauthier, 1993a) et d'un souci pour la culture. En quoi consiste cette conscience pédagogique?

Je pense que le premier pas de cette conscience pédagogique consiste à accueillir les élèves tels qu'ils sont, ce qui est bien autre chose qu'un acquiescement passif, mais un effort soutenu pour mieux comprendre le contexte dans lequel ils vivent, les projets, les défis, les peurs et les espoirs qui les animent, pour mieux les comprendre aussi sur les plans intellectuel, social, affectif et moral. Que savons-nous des enfants d'aujourd'hui? Et peut-on se permettre de ne pas mieux les connaître comme enseignant? Le second pas de cette conscience pédagogique consiste à accueillir la personnalité culturelle des élèves, ce qui nous invite à connaître leur «culture première», à tenir compte de leurs références et de leurs manières de voir le monde, à donner «sens et valeur»[63] à leur culture, à ce qu'ils regardent, à ce qu'ils lisent comme à ce qu'ils écoutent, et à les «aider à prendre conscience de leur propre culture, à objectiver et à s'approprier les signes», les symboles, les valeurs, les conceptions

---

[62] Aussi je fais mienne la position des membres du Conseil supérieur de l'éducation. Ils écrivent: «Cette conception de l'éducation oublie souvent les élèves tels qu'ils se présentent en classe; en effet, tous n'ont pas développé les mêmes habiletés, tous ne perçoivent pas l'environnement de la même façon et tous n'ont pas les mêmes attentes face à l'école. Les enseignants qui, sous prétexte de ne pas faire de discrimination, considéreraient tous les élèves de la même façon, sans aucune distinction, feraient abstraction de leurs différences culturelles et les considéreraient comme des réalités interchangeables; ils évacueraient du processus éducatif la prise en compte des particularités qui modèlent déjà profondément la personnalité des élèves» (C.S.E., 1987, p. 11).

[63] «Sens et valeur», je tire ces mots d'une entrevue que G. Snyders accordait à Anita Hocquard. On peut trouver le texte de cet entretien dans son ouvrage déjà cité, *Éduquer, à quoi bon? Ce qu'en disent philosophes, anthropologues et pédagogues*, p. 251-263. Selon Snyders, pour éviter une rupture de la communication pédagogique, l'enseignant doit connaître la culture des jeunes. Hocquard l'invitant à préciser sa pensée, Snyders ajoute: «Pour qu'il y ait joie, la première condition me semble être une certaine continuité entre la culture vécue des élèves et celle que l'on veut leur inculquer. Cela suppose que les professeurs reconnaissent sens et valeur à la culture des jeunes, que celle-ci se manifeste par le rock, le Tour de france ou le sport» (p. 254).

du monde, de la vie, de l'amour et de la mort qu'elle véhicule[64]. Concrètement, un enseignant en éducation musicale devrait connaître l'histoire du rock, ses vidéos et ses vedettes, ses codes, ses musiques et ses chansons s'il veut avoir une chance d'amener les élèves à prendre une distance par rapport à leur propre musique et à les ouvrir à autre chose. Le troisième pas de cette conscience pédagogique consiste précisément dans cet effort pour les ouvrir à autre chose, à une part de notre patrimoine national comme à d'autres patrimoines, ce qui ne signifie pas de rompre avec leur culture, de plaquer de manière artificielle notre culture à la leur, mais de penser ensemble la continuité et la rupture, à la fois la «culture vécue des élèves» et ce que nous désirons collectivement leur transmettre. Penser ensemble la continuité et la rupture, c'est-à-dire à la fois reconnaître la culture des jeunes mais ne pas s'y enfermer et reconnaître la valeur positive de l'éducation, sa puissance de transformation, mais ne pas la plaquer, la forcer[65]. C'est dire toute l'importance de la pédagogie, en laquelle réside le quatrième pas de cette conscience, c'est-à-dire une pédagogie qui est autre chose que la seule maîtrise de la culture, autre chose que la connaissance seule des élèves, mais cette finesse, cet à-propos, ce tact, ce jugement et cette sensibilité, cette capacité d'inventivité aussi, cet effort constant pour renouveler, ciseler, raffiner les médiations pédagogiques, pour susciter le désir et intéresser l'élève à ce qui le plus souvent ne l'intéresse pas. La pédagogie, c'est ce souci de l'autre et ce souci de la culture. On aurait pu le dire autrement: la pédagogie, c'est cet effort pour adapter la culture aux besoins et aux capacités des élèves et cet effort pour amener les élèves aux exigences de la culture. Ainsi compris, on ne voit pas en quoi ce souci pédagogique contredirait l'invitation à «vivre avec la pensée».

---

[64] Ainsi que les membres du Conseil supérieur de l'éducation nous invitent à le faire. Je lis sous leur plume: «Le défi de la compétence culturelle consiste justement pour l'école à aider les élèves à prendre conscience de leur propre culture, à objectiver et à s'approprier les signes de la culture qu'elle transmet de toutes façons» (1987, p. 12).

[65] Car une rupture forcée pourrait conduire à l'échec ou à l'endoctrinement selon Reboul (1989, p. 64). Et je suis sur ce point tout à fait d'accord avec Meirieu (1995, p. 137) lorsqu'il écrit: «l'accès à la culture qui réunit les hommes, dans ce qu'ils ont élaboré de plus grand, requiert, en effet, une rupture radicale avec les centres d'intérêts conjoncturels qui varient au gré des appartenances sociologiques et des histoires individuelles. Mais une telle rupture n'a de sens que si elle travaille sur une réalité préalablement prise en compte, une réalité saisissable par l'élève et dont on peut découvrir avec lui les limites; sans cette prise en compte, le travail d'éducation produirait immanquablement chez l'élève une dématérialisation du monde, ce dernier disparaissant ou étant mis entre parenthèses, à l'abri de toute interrogation, au profit de codes scolaires et de savoirs convenus qui permettrent de se "distinguer" dans l'institution mais ne favorisent guère une évolution personnelle réfléchie. C'est pourquoi il y a autant de danger à vouloir dégager les élèves de leurs intérêts spontanés sans travailler avec eux pour qu'ils en découvrent les limites...qu'il y a risque à totémiser leurs intérêts et à les y enfermer au nom du respect qu'on leur doit».

5.2 Deuxième partie: Une pédagogie de la compréhension

La présente partie se divise en quatre sections. Dans les première et deuxième sections, j'examinerai dans l'ordre la discontinuité entre les savoirs et la vie, puis la discontinuité entre les savoirs. Pour chacune d'elles je tenterai de mettre en lumière l'apport spécifique de l'herméneutique et d'en tirer des considérations pédagogiques. Dans une troisième section, ce qui a été disséminé ça et là tout au long de cette thèse, je le ramasserai sous la forme d'une présentation des principes de l'herméneutique modérée. Je proposerai enfin une démarche pédagogique qui s'inspire des principes herméneutiques présentés dans la troisième section.

5.2.1 La discontinuité entre les savoirs et la vie

5.2.1.1 Le dualisme cartésien

Le rêve d'une science universelle et rigoureuse, évidente et nécessaire, absolument fondée est aussi ancien que la philosophie elle-même (Hottois, 1997, p. 222). C'est le rêve du *logos*, apparu pour la première fois en Grèce, et qui jalonne depuis toute l'histoire de la pensée occidentale, comme l'a remarquablement montré Richard Rorty dans *L'Homme spéculaire* (1990). En effet, selon Rorty, c'est la pensée fondationniste qui domine l'histoire de la philosophie occidentale, d'abord sous la forme de l'*ontos on* platonicien, de l'être comme structure stable, puis sous la forme de la fondation épistémologique aux XIX^{e} et XX^{e} siècles, que l'on retrouve aussi bien dans le positivisme et le néo-kantisme que dans la phénoménologie et le néo-positivisme. L'ouvrage de Rorty a aussi le mérite de montrer que le néo-positivisme, loin de représenter une critique radicale de la métaphysique, demeure très proche de l'état d'esprit de la fondation dans la mesure où il théorise le langage des sciences exactes comme le seul langage vrai sur le monde.

Comme nous l'avons vu, ce rêve s'est à nouveau affirmé avec une force particulière au seuil de la modernité[66]. En effet, des savants tels que Bacon, Copernic, Képler, Galilée, Descartes formuleront les cadres intellectuels où viendra s'épanouir la pensée scientifique moderne. Ces cadres reposent sur une double conviction: l'unité des sciences et l'unité du réel à connaître. Le postulat de l'unité des sciences signifie que toutes les formes du savoir

[66] Sur Descartes et «l'institution de la raison moderne classique», je m'en remets largement au chapitre que lui consacre G. Hottois dans son ouvrage *De la Renaissance à la postmodernité. Une histoire de la philosophie moderne et contemporaine* (1997), en particulier le chapitre 2 (p. 59-83), «Les rationalismes à l'âge classique».

peuvent être ramenées à une seule méthode d'acquisition et aux mêmes lois fondamentales. Pour Descartes, le modèle de cette méthode réside dans les mathématiques. Faire des mathématiques, c'est faire l'expérience d'une vérité certaine et c'est recourir à une méthode analytique et démonstrative[67] d'acquisition des connaissances. De ces vertus mathématiques, Descartes en tirera des règles pour la conduite de l'esprit[68]. L'unité de la science se fonde à son tour sur l'unité et l'universalité de la raison. Guidée par la méthode, cette raison est analytique, logique et binaire. Analytique, car «connaître une chose c'est pouvoir la décomposer en ses éléments et pouvoir la reconstituer à partir de ceux-ci»; logique et binaire, car «elle se conforme aux trois principes de base de la logique classique (principe d'identité, de non-contradiction et du tiers-exclu)» (Hottois, 1997, p. 62). En second lieu, l'unité de la science postule l'unité du réel à connaître, c'est-à-dire l'adéquation entre les lois mathématiques et les lois naturelles[69]. À partir des travaux de Galilée sur les corps en mouvement, Descartes affirme le mécanisme universel: tout phénomène peut être expliqué à partir des lois de la mécanique. «Le mécanisme universel est un déterminisme universel pour lequel la prédiction du futur est une affaire de calcul» (Hottois, 1997, p. 63). Sur la base de cet accord entre le réel à connaître et les lois mathématiques, ce qui s'impose ici avec Descartes et Galilée, c'est l'idée d'une physique mathématique, c'est-à-dire l'idée d'une science certaine et universelle de la nature, absolument fondée sur «l'universalité et la certitude mathématiques». Mais Descartes ira plus loin. Partageant avec Galilée le projet d'une physique mathématique, il lui reprochera cependant de ne pas asseoir cette nouvelle science sur les assises d'une réflexion philosophique. Au moyen du doute, Descartes entreprend de fonder la science nouvelle sur le *Cogito* et la véracité divine.

---

[67] «Analytique parce qu'elle veut partir de ce qui est simple»; «démonstrative (ou déductive) parce qu'elle permet d'avancer du simple au composé ou des prémisses aux conclusions d'une façon ordonnée et nécessaire» (Hottois, 1997, p. 61).

[68] «Le premier (précepte) était de ne recevoir jamais aucune chose pour vraie que je ne la connusse évidemment être telle: c'est-à-dire d'éviter soigneusement la précipitation et la prévention; et de ne comprendre rien de plus en mes jugements, que ce qui se présenterait si clairement et si distinctement à mon esprit, que je n'eusse aucune occasion de le mettre en doute; le second, de diviser chacune des difficultés que j'examinerais, en autant de parcelles qu'il se pourrait et qu'il serait requis pour les mieux résoudre; le troisième, de conduire par ordre mes pensées, en commençant par les objets les plus simples et les plus aisés à connaître, pour monter peu à peu comme par degrés, jusques à la connaissance des plus composés; et supposant même de l'ordre entre ceux qui ne se précèdent point naturellement les uns les autres. Et le dernier, de faire partout des dénombrements si entiers et des revues si générales, que je fusse assuré de ne rien omettre» (Descartes, *Discours de la méthode*, cité dans Hottois, 1997, p. 61).

[69] Comme le précise Hottois (1997, p. 62), l'accord entre le réel à connaître et les lois mathématiques s'est exprimé dans les travaux scientifiques de Descartes, notamment «dans le développement de la géométrie analytique qui manifeste la correspondance entre les nombres et les formes spatiales» et ses recherches visant à formuler d'une manière mathématique les trajectoires des rayons lumineux.

Comme le remarque Hottois (1997, p. 64), le doute cartésien «n'est ni passif ni complaisant»; c'est un doute «volontaire, délibéré, artificiel», un instrument qui vise à révéler ce qui est absolument certain. Conduit de manière rigoureuse, le doute s'auto-détruit puisqu'il mène à l'indubitable. Or la puissance du doute cartésien porte même sur ce qu'il cherche précisément à sauver, à savoir «la vérité mathématique». Quelle certitude avons-nous que nos convictions et la méthode elle-même ne reposent pas sur une illusion? Sous l'effet de ce doute, le modèle de la certitude et de l'évidence ne se révèle-t-il pas lui-même «incertain, illusoire, infondé»? Pour Descartes, si l'on veut sauver la certitude mathématique, alors il faut la fonder sur autre chose qu'elle-même (Hottois, 1997, p. 64). C'est le *Cogito* qui lui servira d'assise. Par le doute, en effet, Descartes est conduit à l'évidence et à la certitude du *Cogito*. Certes je peux douter de tout, mais je ne peux douter du doute lui-même, ce qui reviendrait à le renforcer. «Or douter, c'est penser: je ne puis donc mettre en doute l'existence de ma pensée, c'est-à-dire de ce moi qui pense. En effet, douter de ma pensée, c'est encore penser donc être: "*Cogito ergo sum*" — "Je pense donc je suis"» (Hottois, 1997, p. 65). Ce qui existe sans aucun doute, ce qui est absolument certain, c'est ma pensée. La seule certitude du sujet pensant, c'est bien sa propre existence comme sujet pensant. L'incontournable pour Descartes, c'est la conscience comme présence à soi-même absolument transparente dans laquelle coïncident certitude et vérité (Janson, 1981, p. 22). Sur la conscience cartésienne, Janson (1981, p. 22) écrit: «Descartes a donc éliminé l'aspect d'intentionnalité dans la connaissance humaine. Il s'atteint comme pure identité, pure coïncidence de soi-même avec soi-même. Son *Cogito* constitue dans un premier moment une immanence qui l'enferme en lui-même et exclut toute ouverture à autre que soi». La conscience s'affirme donc comme sujet de l'objet, comme le siège de l'évidence, comme le royaume des idées claires et distinctes sur le monde pensé comme *Grund*, comme objet, comme «réalité objective extérieure au moi qui pense», comme stabilité (Vattimo, 1987, p. 46), comme étendue maîtrisable et calculable. L'évidence du sujet pensant est à la source de l'idéalisme moderne, c'est-à-dire du primat de la pensée, de l'idée ou de l'esprit sur l'objet ou la matière. Mais la certitude du *Cogito*, s'il arrache au doute, ne résout qu'en partie le problème. Comme le souligne Hottois (1997, p. 65), ce que Descartes veut garantir, c'est la science, «et cette science, il la conçoit comme étant à propos d'une réalité objective extérieure au moi qui pense». Comment dès lors passer de la certitude du *Cogito* à des certitudes concernant l'existence et les structures du monde? Sur quoi se fonde l'adéquation entre les évidences mathématiques et la réalité physique extérieure qu'elles décrivent? Pour réaliser son opération fondatrice, Descartes va donc recourir à Dieu en développant une argumentation qu'il présente comme «absolument et universellement rationnelle et valide» (Hottois, 1997, p. 65). L'évidence mathématique, les connaissances acquises au moyen de la

méthode sont donc garanties par l'existence de Dieu lui-même, par l'existence d'un Dieu parfait qui ne peut être trompeur précisément parce qu'il est parfait.

Je peux donc me former une idée claire et distincte sur une substance corporelle (ou matérielle) de la *res extensa*, une substance non pensante, étendue et divisible, et obéissant aux lois de la géométrie et de la mécanique (Hottois, 1997, p 67). Cette substance est radicalement distincte de la substance pensante, de la *res cogitans*, et elle existe nécessairement d'une manière autonome. Il existe une science vraie sur le monde, une science «géométrique et mécanique, physico-mathématique, produite par le bon usage méthodique de la raison et garantie par la véracité divine» (Hottois, 1997, p. 67). Chaque fois, donc, que ma raison, méthodiquement conduite, me permet de distinguer des idées claires sur le monde et de les enchaîner rigoureusement, je suis alors assuré qu'elles correspondent à la réalité physique, Dieu garantissant «l'accord ou l'homologie entre la substance spirituelle dans son activité de connaissance d'une part, et la substance étendue connue d'autre part» (Hottois, 1997, p. 67). Cette opposition entre le sujet pensant et l'objet à connaître inaugure le projet moderne d'un savoir méthodiquement produit qui rendra les hommes «comme maîtres et possesseurs de la nature» (Descartes). Ce rêve ancien d'un savoir rationnel universel, Husserl le reprend à son tour mais non sans avoir au préalable remarqué qu'il s'est dangeureusement fourvoyé dans le projet de la science moderne.

5.2.1.2 Le projet phénoménologique de Husserl

Pour Husserl, le projet de la science moderne sous la forme d'une science physico-mathématique réalise le rêve ancien d'une science rigoureuse et absolument fondée, mais elle le réalise en le tronquant dangeureusement[70]. En effet, dans le cadre de la science moderne, le savoir devient unilatéral: «il oublie, et se coupe du sujet, de la sensibilité, de l'esprit, de la conscience, du «monde de la vie» (*Lebenswelt*) dans lesquels le savoir s'enracine, puisque ce sont des hommes, sujets pensants, sentants, voulants qui constituent le savoir» (Hottois, 1997, p. 222). Coupée ainsi du «monde de la vie», de la sensibilité et de la subjectivité des hommes, la science devient aveugle, nous confinant à la ruineuse dichotomie caractéristique du XX^{e} siècle, opposant «l'objectivisme des sciences, valorisées comme seules sources d'un savoir universel et rationnel», au «subjectivisme des autres formes de rapport au monde

[70] Sur la phénoménologie husserlienne, encore une fois j'utilise ici l'ouvrage de G. Hottois (1997), en particulier le chapitre 11, «Husserl et la phénoménologie», p. 219-232. L'ouvrage de G. Warnke (1991) me sert aussi de référence privilégiée, notamment les pages 54-62. Enfin, sur le fourvoiement de la science moderne, on lira en particulier l'ouvrage de Husserl (1989). *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale.*

(morale, philosophie, art) et de tout ce qui n'est pas scientifique, (...) dévalorisé et marginalisé sous les étiquettes d'irrationalisme et de relativisme» (Hottois, 1997, p. 223). Plus même: la science moderne conduit à l'objectivation et à la quantification du sujet lui-même (Hottois, 1997, p. 223), objectivation d'ailleurs amorcée sous l'impulsion de la séparation cartésienne de l'âme et du corps, celui-ci appartenant au mécanisme universel qui régit toute substance corporelle ou matérielle. Il en résulte selon Husserl une crise du sens, une crise de l'humanisme du fait que la subjectivité humaine, source de sens, s'est perdue dans les mécanismes de l'objectivité scientifique, puis technologique[71]. La science consacre ainsi le divorce entre les savoirs et la vie; elle semble coupée de la vie, de l'existence, de l'homme comme sensibilité et conscience réfléchissante.

Au rebours de cette logique objectivante où la science s'est fourvoyée, et contre Descartes auquel il reproche d'avoir fait du *Cogito* une substance pensante séparée du monde[72], Husserl reprend le rêve d'une science universelle, rigoureuse et absolument fondée, en l'enracinant dans le «monde de la vie». Qu'est-ce que le «monde de la vie»? «Le monde de la vie, c'est l'horizon des modes subjectifs de ce qui se donne à nous et sur lequel se dresse le monde objectivé des sciences naturelles. C'est la base sensorielle des idéalisations que demandent les sciences objectives et le fondement des intérêts et objectifs qui orientent les recherches qui se font dans leur cadre» (Warnke, 1991, p. 56)[73]. En réenracinant ainsi les sciences dans le «monde de la vie», Husserl formule le projet de sciences objectives qui ne soient pas coupées du «monde de la vie», mais qui en émergent au contraire comme des formes de savoir liées à des préoccupations et à des interrogations de communautés de recherche et répondant à leurs intérêts, leurs besoins et leurs projets. En d'autres termes, le «monde de la vie» est la source des sciences objectives. Tout effort scientifique s'inscrit dans le «monde de la vie», dans l'histoire et la culture.

---

[71] Et comme le précise Vattimo (1987, p. 38), le Husserl de la *Krisis*, c'est le Husserl qui tente de préserver un «noyau humaniste, «ce qu'il y a d'irréductible et de singulier en l'homme», «une aire de valeurs humaines» contre la logique implacable et objectivante du savoir positiviste.

[72] Comme Descartes, Husserl fonde la science dans le *Cogito*, mais il propose un *Cogito* qui a retrouvé l'intentionnalité. La conscience pure n'existe pas; la conscience est toujours conscience de quelque chose. Il y a de l'implicite et du préréfléchi en toute conscience. Le monde normal de la conscience n'est donc pas le monde de la clarté, de la transparence à soi-même, mais plutôt ce que je suis d'une façon confuse (Janson, 1981, p. 24).

[73] «Forgeant une expression qui fait consciemment ressortir le contraste avec le concept de monde qui comprend l'univers de ce qui peut être objectivé par les sciences, Husserl appellera ce concept phénoménologique de monde le "monde de la vie", c'est-à-dire le monde dans lequel nous vivons dans l'attitude naturelle, monde qui ne peut jamais comme tel devenir objectif pour nous, mais qui représente le sol prédonné de toute expérience. Cet horizon reste présupposé en toute science et est donc plus originaire qu'elle» (Gadamer, 1996a, p. 267).

Cependant, chez Husserl, ce réenracinement dans le «monde de la vie» doit conserver sa portée universelle et rationnelle. Aussi, nous rappelle Hottois (1997, p. 223), ce serait «un contre-sens de comprendre le réenracinement phénoménologique de la science moderne dans le «monde de la vie» et de la conscience comme une simple entreprise de mise en situation historique et géographique contextuelle, purement empirique»[74]. Comme il y a plusieurs «mondes de la vie», la solution de Husserl consiste à envisager ces «mondes de la vie» comme les variantes d'une structure universelle plus fondamentale. C'est la phénoménologie qui sera appelée à mettre en lumière cette structure universelle fondamentale et, à ce titre, elle apparaît comme celle qui doit réaliser le projet philosophique européen d'une science universelle et absolument fondée. Prenant comme objet le vécu de la conscience, la phénoménologie en dégage les essences. Ce faisant, elle montrera que les structures de la conscience sont universelles. Warnke (1991, p. 57) est très clair sur le projet de la phénoménologie: «Le but de la recherche phénoménologique est de pénétrer, sous la surface des différents mondes culturels, dans un "monde de la vie" éidétique qui est le produit de la construction originale, non historique, d'un sens qui est, pour l'exprimer autrement, le produit d'une "subjectivité transcendantale"».

Cela étant précisé, et dans le but de mieux comprendre notre démarche, on me permettra de revenir à son intention initiale. Dans le cadre général de la postmodernité, post-métaphysique et post-historiciste, et à partir d'une filiation qui relie Heidegger, Gadamer et Vattimo, j'ai proposé l'idée d'une *Verwindung* de l'humanisme. Comme nous l'avons vu dans notre premier chapitre, le terme de *Verwindung* a aussi le sens de distordre, ce qui signifie qu'une *Verwindung* de l'humanisme ne consiste pas en une rupture nette et radicale sous la forme d'un dépassement définitif de l'humanisme. Quand Heidegger parle d'un dépassement de la métaphysique, c'est dans les termes d'une *Verwindung* qu'il l'envisage. Cette *Verwindung* a ici le sens d'une reconnaissance du pouvoir de la tradition sur nous, et ce n'est que par cette reconnaissance que nous pouvons nous libérer de sa domination. Ainsi comprise, cette destruction de la métaphysique a un sens positif: elle consiste à découvrir et à reconnaître le pouvoir de la tradition et à la maintenir dans ses limites. Heidegger envisage

---

[74] «Autrement dit, le projet philosophique du savoir rationnel et universel, apparu en Grèce et caractéristique de l'histoire européenne, n'est pas quelconque: il n'est pas simplement l'expression d'une culture particulière, qui serait différente des autres cultures (Inde, Chine,...) sans plus. La culture européenne est la seule où la Raison, l'Esprit, soit parvenu à s'exprimer comme tel, et ses prétentions à l'universalité sont tout à fait fondées. L'Europe est porteuse de la seule culture universelle, parce qu'il s'agit d'une culture de la raison dont la réalisation coïncide avec le développement d'une science théorique, nécessaire et universelle» (Hottois, 1997, p. 223).

cette destruction de la métaphysique comme une conversation avec ce qui nous a été légué, non pas une rupture, nette et définitive, mais une appropriation de l'histoire qui consiste en une transformation de ce qui nous est remis en main. C'est ainsi que j'entends le propos de Gallagher (1992, p. 86) lorsqu'il écrit: «The destruction of tradition, which he characterizes as a conversation "with that which has been handed down to us", "is not a break with history, no repudiation of history, but is an appropriation (*Aneignung*) and transformation (*Verwandlung*) of what has been handed down to us». Gadamer en tirera des leçons herméneutiques dans sa conception de la tradition. La tradition n'est pas une force dont on pourrait se débarrasser; elle vit en nous, elle forme ce que nous sommes et notre manière de comprendre le monde.

En conséquence, le passage d'une pensée de la fondation à une pensée qui prend congé de l'idéal de la fondation, d'une pensée métaphysique à une pensée post-métaphysique, ou encore de l'humanisme comme référence à une pensée qui le surmonte, prend la forme d'une distorsion. Cette *Verwindung* de l'humanisme sera donc envisagée non pas sous l'angle d'un retour à l'unité, mais sous l'angle d'une distorsion de l'unité, pensée cette fois en termes de continuité. Sur la base des analyses de Vattimo (1991), et dans les limites de cette thèse, nous avons vu que cette recherche de continuité aurait pour tâche de vaincre principalement deux types de discontinuité et de dispersion au sein de la culture actuelle: d'une part, la discontinuité entre les hommes, d'autre part, la discontinuité entre les savoirs et la discontinuité entre les savoirs et la vie. S'agissant de la discontinuité entre les hommes, j'ai tenté de proposer un nouvel universalisme, pensé cette fois dans les termes d'une voie qui se tracerait un chemin entre l'humanisme rationaliste universaliste et un différentialisme exacerbé. À partir des ressources de l'herméneutique, nous en avons tiré une pédagogie de la culture comme pédagogie du dialogue et une pédagogie de la culture comme lieu d'articulation de la continuité/rupture en éducation. Comment penser cette fois cette recherche de continuité entre les savoirs et la vie?

D'une part, nos positions nous interdisent de revenir au sujet pensé à la manière humaniste comme conscience-de-soi parfaitement transparente à elle-même et souverainement autonome, à la conscience comme «certitude et vérité absolue», au *Cogito* cartésien comme «identité de soi-même avec soi-même» (Janson, 1981, p. 22) et corrélat de l'être métaphysique pensé comme *Grund*, de l'être objectif extérieur au sujet comme substance pensante. Si nous acceptons l'analyse heideggérienne de la liaison entre la métaphysique,

l'humanisme et la technique[75], alors le sujet que l'on se proposait de défendre contre la déshumanisation technique, et qui était le mot d'ordre de la veine existentialiste, marxiste et phénoménologique encore au début du siècle, était lui-même, comme le précise Vattimo (1987, p. 50), «à la racine de cette déshumanisation; étant donné que la subjectivité, qui ne se définit plus désormais que comme le sujet de l'objet, est pure fonction du monde de l'objectivité et tend ainsi, irrésistiblement, à devenir elle-même objet de manipulation».

Deuxièmement, si nous ne pouvons revenir à l'humanisme de la tradition, on ajoutera que la phénoménologie, dans sa version husserlienne, représente une voie que nous ne pouvons pas suivre. C'est notre appartenance théorique à la postmodernité qui nous fait abandonner tout projet de fondation ultime. Or, pour surmonter le «monde de la vie» dans sa variété historique et culturelle, Husserl a recours à la notion de «subjectivité transcendantale». Pour Husserl, le monde réel dont chacun de nous fait l'expérience exige un fondement non relatif, non historique (Warnke, 1991, p. 58). Ce fondement, il le trouve dans «l'activité constitutive d'un ego transcendantal». Pour Gadamer (1996a, p. 270)[76], cette stratégie de Husserl mène à l'opposition entre le savoir de situation lié au «monde de la vie» (le savoir phronétique) qu'il découvre et la prétention de la phénoménologie au statut de science rigoureuse à partir des données de la conscience. Pour penser cette continuité entre les savoirs et la vie, il faut revenir à l'herméneutique heideggérienne de la facticité et à son puissant concept d'«être-au-monde».

5.2.1.3 Heidegger et le concept d'«être-au-monde»[77]

Comme le précise Langlois (1997, p. 72), l'herméneutique heideggérienne de la facticité s'est d'abord présentée comme une riposte à l'épistémologie néo-kantienne et au

---

[75] Sur cette liaison entre la métaphysique, l'humanisme et la technique, je me réfère encore une fois au chapitre de Vattimo (1987), «La crise de l'humanisme», p. 35-51. Le texte de Vattimo met en lumière la liaison essentielle, «l'unité destinale» de la métaphysique, de la technique et de l'humanisme. Dans sa volonté d'enchaîner la totalité du monde, de le rendre prévisible et maîtrisable, la technique ne représente pas l'envers de la métaphysique: en elle et par elle se réalise et se dévoile l'essence même de la métaphysique, qui a toujours pensé l'être comme *Grund*, comme fondement. Or l'humanisme, en définissant l'homme comme *subjectum*, comme sujet de l'objet, marque un moment de l'histoire de la métaphysique. En ce sens, il ne saurait faire illusion et vouloir représenter une alternative aux valeurs techniques.

[76] Sur l'interprétation gadamérienne du concept de vie chez Husserl, *Vérité et méthode* (1996a), tout particulièrement les pages 262-274.

[77] Deux ouvrages me servent ici de références principales: Heidegger, M. (1985). *Être et Temps* (Trad. E. Martineau), en particulier les paragraphes 14 à 34; Vattimo, G. (1985). *Introduction à Heidegger* (Trad. J. Rolland), en particulier les chapitres 2 à 5.

virage de la phénoménologie husserlienne vers l'égologie transcendantale. Plus positivement poursuit-il, elle a voulu rejoindre l'authentique domaine de la philosophie, c'est-à-dire l'être de la vie facticielle, l'existence concrète de l'homme, «dont le propre est justement d'être plus fondamental que la dichotomie sujet-objet qui obnubile le mode de pensée de la métaphysique». La facticité, la déréliction ou l'«être-jeté» (*Geworfenheit*) constitue l'une des composantes de la structure tridimensionnelle que découvre l'analytique fondamentale, les deux autres composantes étant l'existence (*Existenz*) et l'«être-auprès-de» (*Sein bei*). La facticité signifie que le *Dasein* se découvre «toujours-déjà-là». Le *Dasein* est jeté dans l'existence, comme ça, là, sans raison aucune et sans l'avoir choisi. Je me trouve dans l'existence sans nécessité aucune, comme embarqué, sans pouvoir élaborer une pensée de mon origine et rendre compte de ma présence au monde. La situation affective est la situation dans laquelle je me trouve sans pouvoir en rendre parfaitement raison. Tel est le sentiment fondamental de la situation du *Dasein* (*Grundbefindlichkeit*), sentiment à l'origine de tous les autres sentiments qui accompagnent toujours la compréhension. C'est la situation affective fondamentale du *Dasein* qui révèle le fait que tout projet est projet-jeté; «autrement dit elle met en lumière la finitude de l'être-là» (Vattimo, 1985, p.42).

Le *Dasein* n'est pas un être achevé, «claquemuré en soi, fermé comme une boîte» (Beaufret, 1971, p. 24), mais un être ouvert à ses possibilités les plus propres. Cette ouverture à ses possibilités, c'est ce que désigne le concept d'existence. L'existence, c'est ce qui porte le *Dasein* en avant de lui-même, dans l'«à venir». La compréhension et le projet en sont les modalités principales. Il est de l'essence du *Dasein* de se révéler à lui-même comme «essor», comme «bondissement». «De ce point de vue, l'homme se laisse déterminer comme l'étant qui constamment cherche à savoir où il en est au juste avec la possibilité qui lui est radicale. Cet effort pour faire le point de soi-même dans l'axe de la possibilité, Heidegger le nomme *Verstehen*. *Verstehen* — comprendre — c'est essentiellement se tirer soi-même au clair en tant que possibilité» (Beaufret, 1971, p. 25). Le comprendre est donc pouvoir-être et cette compréhension est liée à la constitution temporelle du *Dasein*. «En tant que comprendre, le *Dasein* projette son être vers des possibilités. Cet être compréhensif pour des possibilités est lui-même, par le rejaillissement de celle-ci en tant qu'ouvertes vers le *Dasein*, un pouvoir-être» (Heidegger, 1985, p. 121). Dans un langage plus proche de l'existentialisme, l'essence de l'homme c'est l'existence comme pouvoir-être, comme projet. On pourrait le dire autrement, le mode d'être le plus fondamental du *Dasein*, c'est celui de la possibilité. L'homme existe «au sens étymologique d'ek-sister, de se tenir au-dehors, d'outrepasser la réalité simplement présente en direction de la possibilité» (Vattimo, 1985, p. 28). C'est pourquoi, en identifiant l'être à la simple présence, la métaphysique traditionnelle se révèle

incapable de penser le mode d'être du *Dasein*, dont le propre est justement de n'être pas encore, de se tenir en direction de la possibilité. En ce sens, la réduction métaphysique de l'être à la simple présence, à ce qui se montre et subsiste, à l'étant «sous-la-main» est inadéquate pour décrire le mode d'être de l'homme[78]. De même se révèle-t-elle inadéquate pour décrire le mode d'être de ce qui n'est pas l'homme, c'est-à-dire le monde. Je m'explique.

Comme nous venons de le voir, le *Dasein* est pouvoir-être. Ce pouvoir-être, cette manière de se rapporter à des possibilités, de se donner des projets ne se réalise jamais de façon abstraite, mais de manière concrète, dans un monde fait de choses et de personnes (Vattimo,1985, p. 29). Le pouvoir-être de l'homme, le dépassement d'une réalité en direction d'une possibilité s'effectue toujours à partir d'une situation concrète. L'être de l'homme, le *Dasein*, l'être-là de l'homme est «être-au-monde». Le monde de l'«être-au-monde» n'est pas une chose extérieure au *Dasein*, un objet placé en face d'un sujet, «une détermination de l'étant que l'être-là essentiellement n'est pas»; le monde de l'«être-au-monde» signifie plutôt que le monde est constitutif de l'être-là. Le monde est un existential. En tant que constitutives du *Dasein*, les choses du monde ne sont pas d'abord de simples présences, des réalités objectives sur lesquelles la science porte un regard extérieur et détaché, mais des choses qui viennent à ma rencontre comme instruments, c'est-à-dire pourvues d'une signification et d'une fonction par rapport aux projets de ma vie. De ce point de vue, le monde n'est pas d'abord un objet se défilant sous la pureté de mon regard. Il n'y a pas d'un côté le monde, constitué d'objets, et de l'autre un sujet qui l'appréhende théoriquement. Le *Dasein* n'est pas un sujet placé au-dessus ou en face du monde, mais un «être-au-monde», c'est-à-dire un être toujours déjà engagé dans le monde conçu comme totalité d'objets significatifs qui viennent à ma rencontre selon les possibilités de mon existence comme pouvoir-être. En d'autres termes, l'homme existe en tant que projet, et c'est d'abord ainsi qu'il rencontre les choses du monde.

---

[78] Parce que la métaphysique traditionnelle a identifié le concept d'être à la présence, à l'objectivité, elle se révèle incapable de penser l'historicité de l'homme et la vie. Pour la métaphysique, «est, dans le sens plein du terme, ce qui "subsiste", se rencontre, "se montre", est présent. Ce n'est au reste pas un hasard si l'étant suprême, Dieu, est aussi éternel, autrement dit est présence totale et indéfectible» (Vattimo, 1985, p. 25). Pour la métaphysique traditionnelle, le *Dasein* se réduit à un étant sous-la-main; il est un existant dans le sens de la *Vorhandenheit*, terme que Vattimo (1985) traduit par «simple-présence» et Martineau (1985) par «être-sous-la-main». Chez Heidegger le terme de *Vorhandenheit* s'oppose à celui de *Zuhandenheit*, que Martineau (1985) traduit par «être-à-portée-de-la-main», et qui désigne le caractère ustensilaire de notre rapport au monde. L'existence du *Dasein* ne trouve pas son compte dans la métaphysique traditionnelle, dans l'orbe de la *Vorhandenheit*. Ce qui caractérise le *Dasein* comme existence, c'est précisément qu'il a à être; il est l'étant qui a continuellement à être. Ce qui distingue le *Dasein* du subsistant, présent, sous-la-main, c'est son pouvoir-être. Le *Dasein* n'existe pas à la manière d'une chose car il en va toujours de son être. À chaque fois il est l'être dont l'être est en question.

Comme le précise Vattimo (1985, p. 32), ce qui est ici mis en question, c'est précisément la réalité comme simple présence. Pour la mentalité commune, en effet, la réalité désigne ce qui existe, ce qui se montre et subsiste dans la présence. Et la réalité véritable est celle que la science découvre de manière objective. Mais avec Heideger et son concept d'«être-au-monde», la manière originaire dont les choses viennent à nous n'est pas celle de leur comparution comme simple présence, mais comme instruments en tant qu'elles sont toujours et déjà pourvues d'une signification par rapport aux buts et aux projets où elles prennent place. Est alors ouverte selon Vattimo (1985, p. 32) «la voie menant à la reconnaissance de l'objectivité elle-même comme un mode de détermination particulière de l'ustensilité». Ainsi l'opération qui vise à mettre de côté les préjugés, les préférences, les affinités ou les intérêts en vue de saisir la chose elle-même, est une opération effectuée par l'homme en fonction de buts précis. Et en ce sens, elle renvoie à un projet de l'homme. Dans cette optique, le comprendre épistémologique n'est donc pas le comprendre le plus fondamental, mais un mode secondaire, dérivé d'une compréhension plus élémentaire, plus originaire que la dichotomie sujet-objet (Grondin, 1993b, p. 133). Autrement dit, et pour reprendre Vattimo (1985, p. 33), «les choses ne sont pas de prime abord "en soi", mais elles sont d'abord en rapport avec nous comme instruments; leur être est radicalement et constitutivement en rapport avec l'être en projet de l'être-là».

Si la chose n'est pas une simple présence mais d'abord un instrument constitutivement lié au projet de l'être-là, en revanche l'instrument n'existe jamais de façon isolée. Heidegger écrit (1985, p. 71): «Un outil, en toute rigueur cela n'existe pas. À l'être de l'outil appartient toujours un complexe d'outils au sein duquel il peut être cet outil qu'il est. L'outil est essentiellement "quelque chose pour...". Les diverses guises du "pour..." comme le service, l'utilité, l'employabilité ou la maniabilité constituent une totalité d'outils». L'instrument ou l'outil requiert donc une totalité d'instruments au sein de laquelle il se définit et trouve place. Mais, et le point est capital, «ce n'est pas en voyant ou en utilisant nous-mêmes tous les instruments dont le monde est constitué que nous apprenons à utiliser les instruments: c'est avant tout à travers les discours qui nous mettent au courant de l'utilisation des choses» (Vattimo, 1985, p. 34). Et en ce sens, Vattimo a tout-à-fait raison d'écrire «que notre être-au-monde n'est pas seulement ni avant tout un être-au-milieu d'une totalité d'instruments mais un être-familier d'une totalité de significations». Il faut insister: c'est d'abord et avant tout à travers le langage que se révèle la valeur des choses en tant qu'instruments. D'une façon plus précise, «être-au-monde», c'est être déjà en situation de familiarité avec une totalité de significations. Nous touchons ici un autre point fondamental:

le monde que je rencontre, je le comprends toujours et déjà d'une certaine manière. Plus même: le monde ne se donne à moi que si je possède toujours déjà ce que Vattimo (1985, p. 38) appelle «un certain "patrimoine d'idées", certains "préjugés" qui nous guident dans la découverte des choses». Par quoi est mis en lumière la dimension de pré-compréhension en toute compréhension, ou encore la structure d'appartenance de la compréhension à une tradition historique et culturelle. La pré-compréhension n'est pas une compréhension achevée des choses, mais une compréhension ouverte susceptible de modifications, un guide, une esquisse appelée à se préciser. Comme nous l'avons vu, pour Gadamer (1996c, p. 19) aussi la compréhension comporte toujours une pré-compréhension qui est à son tour pré-figurée par la tradition dans laquelle vit l'interprète et qui constitue la substance de ses préjugés. L'idée que l'on puisse sortir de ses préjugés pour aborder les choses telles qu'elles sont est une idée qui procède d'une mécompréhension de la compréhension elle-même. L'impossibilité de sortir de la pré-compréhension n'a donc pas un sens péjoratif; elle en vient plutôt à constituer la possibilité même de rencontrer le monde. En ce sens, comprendre le monde ce n'est pas d'abord le constituer comme un objet extérieur à moi; cela consiste plutôt en une «articulation d'une compréhension originaire dans laquelle les choses se sont toujours déjè découvertes. Cette articulation s'appelle interprétation» (Vattimo, 1985, p. 39). Ces analyses à partir du concept heideggérien d'«être-au-monde» convergent avec notre reprise gadamérienne du concept de jeu[79].

Comme nous l'avons vu, Gadamer a mis en évidence deux aspects du jeu. D'abord le jeu a ses règles, ses buts et ses exigences. Jouer à un jeu, c'est d'abord se plier à ses règles et à ses exigences, se plier en quelque sorte au pouvoir normatif du jeu lui-même. Comme Gadamer (1996a, p. 124) le remarque: «Jouer, c'est toujours être-joué». Gadamer insiste donc ici sur la préséance du jeu par rapport à la conscience du joueur. Par quoi s'éclaire un premier aspect de la compréhension dans son rapport au monde. Le *Dasein* est d'abord un «être-joué», joué par une mémoire et une langue, joué par une culture qui modèle ses préjugés. Si le monde ne se donne à nous que parce que nous avons toujours déjà «un certain "patrimoine d'idées"», c'est la culture dans laquelle vit l'interprète qui forme sa pré-compréhension. Il n'existe pas de compréhension sans une pré-compréhension, mais il n'existe pas de pré-compréhension sans une culture qui la modèle. En second lieu, le jeu n'existe concrètement que par la participation des joueurs. En effet, sans les réalisations particulières à travers l'action des joueurs, le jeu n'a pas d'existence concrète. En ce sens, les joueurs sont aussi les créateurs du jeu. Il en est ainsi de la culture, des traditions et du

---

[79] On relira à ce sujet la section 2.10 de notre chapitre 2, «Petite théorie herméneutique de la culture».

langage. Par notre participation comme sujets situés, par la contextualisation de notre compréhension et l'originalité de notre situation herméneutique, par nos questions et la nouveauté de notre regard, nous sommes aussi les créateurs de la culture. Cette création de la culture consiste en une articulation de notre pré-compréhension, articulation que Heidegger appelle interprétation, et qui est pour nous l'élaboration d'un rapport au monde. Ainsi, il n'y a pas de culture sans la compréhension du *Dasein*, qui est l'articulation d'une pré-compréhension, l'élaboration d'un rapport au monde en lequel réside toute culture.

Fidèle à mon habitude, je ramasse le propos. Je suis parti de la dichotomie cartésienne du sujet et de l'objet à laquelle se rattache la discontinuité entre les savoirs et la vie. Le sujet de la philosophie moderne, c'est le sujet comme *subjectum* qui s'oppose à l'objet réduit à la simple présence. Pour Husserl, cette séparation ontologique, fondatrice de la modernité et de la science moderne, réalise le rêve ancien d'un savoir universel et absolument fondé sur le monde en le tronquant dangeureusement. Coupé du sujet, de sa sensibilité, de la vie, de l'esprit et de la conscience, le savoir devient unilatéral, «la raison scientifique devient aveugle» (Hottois, 1997, p. 222). Mais Husserl n'a pas sitôt fait de réenraciner les sciences dans le «monde de la vie» qu'il reconduit celui-ci à une structure universelle que la phénoménologie comme science rigoureuse a pour tâche d'exhiber. Pour des raisons qui tiennent à notre appartenance théorique à la postmodernité, à l'abandon de l'être comme structure stable capable de fonder notre expérience du monde, notre recherche s'est tournée vers Heidegger. Partant de son herméneutique de la facticité et de son concept d'«être-au-monde», nous avons réalisé plusieurs acquis que je présente à l'instant.

D'abord Heidegger nous libère de la recherche de fondements cognitifs ultimes sous la surface d'un monde réel pensé comme extérieur au sujet connaissant. Rejetant le tournant husserlien vers l'égologie transcendantale, Heidegger propose le concept d'«être-au-monde». Pour le *Dasein* comme «être-au-monde», le monde n'existe pas d'abord dans le sens de la *Vorhandenheit*, comme simple présence, comme un étant sous-la-main, comme une chose objective que la science prétend décrire indépendamment de sa signification et de son utilité pour l'existence. Le monde est plutôt cette totalité d'objets significatifs qui viennent à ma rencontre selon les possibilités de mon existence comme pouvoir-être. Avec son puissant concept d'«être-au-monde», Heidegger fait de l'historicité le fondement de tout savoir. Le savoir scientifique n'est plus dès lors le seul savoir possible sur le monde, mais une norme méthodologique inscrite dans l'histoire et répondant à des projets de compréhension de communautés de recherche. Avec Heidegger, c'est aussi la description herméneutique de la compréhension qui se trouve transformée. J'en rappellerai les grandes lignes.

En premier lieu, la compréhension cesse d'être associée à un processus essentiellement gnoséologique ou épistémologique; la compréhension, avant d'être une appréhension théorique du monde, est une structure fondamentale du *Dasein*, un existential de notre être fini historique (Grondin, 1993b, p. 5). Ce qui caractérise le comprendre, ce n'est plus seulement et d'abord la quête théorique d'un fondement ultime, l'élaboration d'un savoir objectif sur le monde par l'application d'une méthode rigoureuse, mais un mode d'être sur le terrain de la facticité, un projet de notre être-situé, reconnaissant dans la structure d'anticipation un aspect ontologique du comprendre, une possibilité de s'orienter dans le monde à partir de sa situation concrète. Le *Dasein* se rapporte à lui-même sur le mode de la compréhension et ce comprendre a la structure existentiale du projet. Le *Dasein* ek-siste en vertu de cette compréhension préalable. Comme pouvoir-être ouvrant, le comprendre libère les différents projets du *Dasein*.

Deuxièmement, comme «être-au-monde», le *Dasein* comprend toujours déjà les choses d'une certaine manière; il a toujours déjà une familiarité avec le monde. La compréhension n'est jamais neutre puisqu'elle prend toujours sa direction d'une situation préalable. Mais cette compréhension préalable ne signifie pas que le *Dasein* possède toujours déjà un savoir définitif sur le monde; elle est elle-même simplement projet, un guide qui demeure ouvert à des transformations, à une explicitation dirait Heidegger. La compréhension présente donc une structure circulaire; elle est un comprendre-expliciter, une structure ontologico-existentiale du *Dasein*. Il ne s'agit donc pas d'en sortir ou de l'exclure, mais de s'y engager résolument. Si le cercle de la compréhension est une structure du *Dasein*, le sens s'élaborera à partir de ce cercle. Le sens ne pré-existe pas au *Dasein*, il est un mode d'être du *Dasein* lui-même et il se construit à partir de sa situation. Par là on voit à quel point l'«être-au-monde» se distingue du sujet de la modernité qui s'oppose au monde comme simple présence. Vattimo (1985, p. 40) l'écrit clairement: «L'être-là n'est jamais quelque chose de fermé dont il faudrait sortir pour aller au monde; il est toujours déjà et constitutivement rapport au monde, avant toute artificielle distinction entre sujet et objet». Ainsi compris, le savoir comme interprétation n'est pas une entité pleinement constituée, coupée de la vie, mais le fruit d'une élaboration des hommes comme «êtres-au-monde».

Troisièmement, l'herméneutique heideggérienne de la facticité va constituer le cadre de la réactualisation de la *phronèsis* aristotélicienne, en laquelle Heidegger discerne «une analyse quasi phénoménologique de la facticité concrète» (Langlois, 1997, p. 74), une expérience existentiale de la vérité, c'est-à-dire une expérience en lien avec l'être du *Dasein*.

Comme nous l'avons vu dans notre quatrième chapitre, Gadamer doit beaucoup à l'herméneutique heideggérienne de la facticité et à sa réactualisation de la *phronèsis* aristotélicienne. Pour Gadamer aussi, il existe une expérience herméneutique de la vérité plus fondamentale que la pure *theoria*, «plus fondamentale parce qu'elle procède de la finitude de notre être temporel et de la mobilité de son questionnement» (Langlois, 1997, p. 70). Et le savoir qui correspond à cette expérience herméneutique de la vérité s'apparente plus au savoir pratique de la *phronèsis* qu'à la connaissance objectivante de l'*épistémè*. Comme nous l'avons vu encore, le savoir phronétique est un savoir en contexte, c'est-à-dire un savoir de situation qui ne peut jamais se résoudre dans la prise définitive de l'objet et qui implique, pour cette raison même, une ouverture à l'autre, et donc la possibilité d'un dialogue véritable.

Toutefois, chez Gadamer la *phronèsis* travaille toujours sur le fond d'un *éthos*, «c'est-à-dire depuis l'horizon pré-constitué des significations, des conventions, des moeurs et des habitudes qui tissent la trame de notre être-ensemble et de son savoir implicite du bien» (Langlois, 1997, p. 77). La compréhension travaille toujours à partir d'une culture, d'une tradition interprétative qui vient à nous à travers le langage. Toute compréhension humaine s'enracine dans l'histoire dont elle reçoit ses possibilités par le biais du langage (Grondin, 1990b). L'individu, le sujet ou l'interprète n'est pas l'artisan autonome de la vérité, mais l'un des pôles d'une relation dont l'autre partie est aussi active. Notre relation avec l'histoire n'est pas celle d'une relation d'un sujet méthodique à un objet inerte. Je ne suis ni devant, ni derrière, ni au-dessus de l'histoire, mais dans l'histoire, dans une tradition porteuse de sens et de langage. À l'héroïsme solitaire du *Dasein* heideggérien, Gadamer préférera l'enracinement de la compréhension dans l'histoire que je rencontre toujours à partir de ma situation herméneutique comme interprète, à partir de mes attentes, de mes préconceptions, de mes questions. Dès lors, la vérité ne loge ni du côté de la tradition ni du côté de l'interprète, mais dans cet entre-deux où le dialogue se noue. Comme le souligne Langlois (1997, p. 79) au sujet de cette relation de la *phronèsis* et de l'*éthos*, de l'interprète et de l'histoire, c'est le problème de la concrétisation qui se trouve à resurgir au sein même de l'expérience herméneutique, c'est-à-dire le problème du rapport entre le général sous la forme d'un texte ancien, d'une oeuvre d'art ou d'une tradition interprétative, et la situation particulière de l'interprète. C'est que toute compréhension humaine renferme un aspect d'application à soi pour Gadamer. Après tout, ne cherche-t-on pas à comprendre pour mieux vivre, pour répondre à un problème qui nous préoccupe, pour prendre la meilleure décision possible, pour répondre aux questions qui nous tourmentent? Dans cette perspective, la vérité est toujours relative à la participation d'un sujet situé. Comprendre une oeuvre ou le passé, ce n'est pas reproduire le sens ou l'intention d'un auteur ou des acteurs de l'histoire, ou mettre

en lumière un sens fixe, transhistorique et objectif, mais être à l'écoute de ce qu'ils disent et leur permettre de nous parler dans notre situation actuelle, à partir des questions que nous posons. Ce comprendre herméneutique est une tâche où s'engagent à la fois la compréhension de soi et celle de l'histoire, du texte ancien ou de l'oeuvre d'art (Gens, 1995). Toute compréhension comporte donc une production, à la fois une transformation de soi et de la tradition[80].

5.2.1.4 Considérations pédagogiques

Pour lier les savoirs à la vie, j'ai à la fois rejeté le retour au sujet moderne, dont l'analyse a révélé qu'il était précisément à la source de la discontinuité entre les savoirs et la vie, et le virage husserlien vers l'égologie transcendantale. D'un point de vue herméneutique, et pour le dire rapidement, lier les savoirs à la vie, c'est lier les savoirs ou les contenus de culture aux préoccupations, aux intérêts, aux motivations, aux attentes de sens et aux questions des élèves. C'est un défi redoutable car il s'agit d'articuler une double exigence, à la fois la rupture et la continuité, c'est-à-dire la nécessité des ruptures en tenant compte des intérêts, des questions, des préoccupations et des attentes de sens des élèves[81]. Alors comment faire? Certes il n'y a pas de réponses simples à cette question, mais l'herméneutique propose tout de même un éclairage qui mérite considération. Pour lier les savoirs à la vie, je reprendrai les éléments clefs de notre analyse précédente en essayant d'en tirer des conséquences pédagogiques. Je reviendrai d'abord sur le concept d'«être-au-monde» auquel j'ajouterai les analyses gadamériennes.

Or que révèle notre reprise heideggérienne du concept d'«être-au-monde»? Premièrement le *Dasein* n'est pas une *tabula rasa*, un sujet neutre dans le sens de la *Vorhandenheit*, mais un «être-au-monde» essentiellement compréhensif-interprétatif qui aborde toujours le monde à partir de sa situation herméneutique, c'est-à-dire d'un certain

---

[80] «En ce cas, la compréhension humaine ne se réduirait à son tour ni à l'ordre de la subjectivité constituante, ni à l'asservissement d'une subjectivité constituée; elle se déploierait plutôt dans cet espace ouvert par le dialogue, où le soi doit s'amener lui-même en interrogeant les ressources signifiantes de la tradition dont il pro-vient, lui qui n'est jamais surgissement absolu mais qui prend place dans le *continuum* de l'histoire» (Langlois, 1997, p. 81).

[81] Et je suis sur point d'accord avec Reboul (1989, p. 64-65) lorsqu'il écrit: «Aucune des deux thèses n'est tenable à l'état pur, et chacune est réfutée par l'autre. Une rupture forcée ne peut aboutir qu'à l'échec ou à l'endoctrinement, ce qui ne vaut pas mieux! Mais la continuité méconnaît la valeur positive de l'éducation. Si, en effet, il existe une éducation, c'est parce que personne ne va directement de son expérience à la science; parce que apprendre n'est pas, ou pas seulement, faire ce qui intéresse, mais s'intéresser à ce qui, au départ, ne vous concerne pas».

point de vue, selon ses attentes de sens, ses préoccupations, ses intérêts et ses questions. Quand j'aborde un livre, un événement de l'histoire, une oeuvre d'art ou un discours, ma compréhension relève de ma propre situation d'interprète. Comme nous l'avons vu, cette contextualisation de la compréhension, cette détermination du sens par la situation de l'interprète correspond à ce que Heidegger appelle une «structure *a priori* de la compréhension». Elle signifie simplement qu'avant même de parvenir à une compréhension explicite des choses, et plus fondamentalement que la scission sujet-objet, nous avons toujours une pré-conception, une compréhension préalable des choses. Vattimo (1985, p. 40) écrit: «L'être-là n'est jamais quelque chose de fermé dont il faudrait sortir pour aller au monde; il est toujours déjà et constitutivement rapport au monde, avant toute artificielle distinction entre sujet et objet». Ainsi, avant même de saisir le sens d'un objet, je l'ai toujours déjà placé dans un certain contexte (*Vorhabe*), je l'ai abordé dans une certaine perspective (*Vorsicht*) et je l'ai conçu d'une certaine manière (*Vorgriff*) (Warnke, 1991, p. 103) Encore une fois, et j'insiste, l'élève n'est pas une *tabula rasa* qui porte sur le monde un regard neutre et sans présuppositions préalables.

Or à mon sens un enseignant n'est jamais trop averti de l'existence de cette structure préalable, *a fortiori* s'il inscrit sa pratique éducative dans la perspective d'une appropriation personnelle et culturelle. Les enfants qui viennent tous les jours à notre rencontre ne sont jamais des sujets vides qui absorbent et reproduisent des savoirs ou des contenus de culture à partir d'un point de vue neutre. La connaissance n'a rien à voir avec cette marche plus ou moins lente d'un sujet vers un objet pleinement constitué qui lui serait extérieur, ou, à l'inverse, avec l'intériorisation progressive d'un objet «originairement séparé par un sujet originairement vide» (Vattimo, 1985, p. 39). Les savoirs ou les contenus culturels que nous présentons aux élèves sont toujours déjà interprétés en fonction de cette compréhension préalable. Et comme nous l'avons vu, en tant qu'«être-au-monde», nous avons toujours déjà une certaine compréhension du monde qui s'accompagne toujours d'une tonalité affective. «C'est-à-dire que les choses ne sont pas seulement toujours déjà pourvues d'une signification au sens "théorique" du mot, mais encore d'une valeur émotive» (Vattimo, 1985, p. 41). Ainsi, non seulement les élèves appréhendent les contenus culturels à partir d'une compréhension préalable, mais celle-ci est toujours teintée d'une tonalité affective. Ce sera tantôt l'enthousiasme, tantôt l'indifférence, tantôt le dégoût, la peur ou l'angoisse par l'anticipation d'un échec. Ce qui nous oblige selon Perrenoud (1994, p. 167-168) à métacommuniquer, c'est-à-dire à donner du temps, de la place, de la légitimité et de la méthode pour réfléchir ensemble sur les paresses et les enthousiasmes, sur les ennuis et les refus, sur les débordements des uns et les révoltes des autres. L'élève n'est donc jamais là,

devant moi, comme un sujet inerte; c'est plutôt comme «être-au-monde» que je le rencontre, comprenant toujours déjà les choses d'une certaine manière et selon une certaine tonalité affective.

Deuxièmement, l'analyse de l'«être-au-monde» révèle que la structure circulaire de la compréhension est une structure existentiale du *Dasein* qui a un sens ontologique positif. Cette structure est un comprendre-expliciter. Il ne s'agit donc pas d'en sortir ou de l'exclure, mais de s'y engager résolument. Voir dans ce cercle un cercle vicieux ou une imperfection inévitable serait mécomprendre le comprendre lui-même selon Heidegger (1985, p. 124). En d'autres termes, l'idée que l'on puisse éviter ou nier cette circularité herméneutique pour atteindre les choses telles qu'elles sont procède d'une mécompréhension de la compréhension. Le sens que l'on donne aux choses, aux livres, aux événements ou encore à notre vie s'élabore toujours à partir de ce cercle. Sur le plan pédagogique, tout enseignement qui voudrait satisfaire aux conditions d'une pédagogie de la culture comme pédagogie de la compréhension doit tenir compte de cette structure de la compréhension, et donc de la compréhension préalable s'il veut espérer co-construire avec l'élève un savoir significatif, c'est-à-dire un savoir qui ne soit pas seulement la mémorisation de plusieurs informations souvent disparates, mais quelque chose comme une appropriation personnelle, une transformation des choses dans ses mots, son langage et ses images[82]. Comme enseignant, cette co-construction exige aussi de continuer d'apprendre, ce qui signifie de réajuster ses métaphores, ses analogies et ses images, de renouveler son répertoire d'approches, de gestes et de méthodes, de repérer les blocages et les incompréhensions, tenter d'y faire face et d'y remédier.

Troisièmement, l'analyse de l'«être-au-monde» révèle aussi que la compréhension préalable n'est pas une compréhension complète et achevée des choses, mais une compréhension ouverte qui peut subir des modifications et des développements. Si, comme nous l'avons vu, l'homme est pouvoir-être, alors toutes les structures de son existence possèdent ce caractère d'ouverture et de possibilité (Vattimo, 1985, p. 38). L'être-là est dans le monde sous la forme d'un projet; sa «compréhension originaire dans laquelle les choses se sont toujours déjà découvertes» est elle-même projet, c'est-à-dire un guide, une esquisse qui

---

[82] Sur l'importance de rencontrer le monde de l'autre, mais dans une perspective cognitiviste, voir l'ouvrage de J. Tardif (1992), en particulier le chapitre 6, «Fondements de la communication pédagogique stratégique», p. 379-467. Rencontrer le monde de l'autre, c'est-à-dire tenir compte et partir de ses représentations, de ses valeurs, de sa culture et de sa langue, de sa façon d'appréhender le monde. Ce qui suppose encore une fois un travail de l'enseignant sur son langage, ses mots, ses images, son répertoire d'analogies et métaphores. En ce sens, une pédagogie de la culture comme pédagogie de la compréhension est une pédagogie de la rencontre.

peut être transformée, développée, élaborée. Ainsi compris, l'apprentissage cesse d'être le rapport d'un sujet vide à un objet inerte; il se présente plutôt comme «l'articulation d'une compréhension originaire dans laquelle les choses se sont toujours déjà découvertes» (Vattimo, 1985, p. 39). Comme nous l'avons vu, cette articulation porte le nom d'interprétation (*Auslegung*). On voit à quel point l'«être-au-monde» n'est pas le sujet moderne, c'est-à-dire le sujet qui s'oppose à l'objet comme simple présence. Vattimo (1985, p. 40) écrit: «La connaissance comme interprétation n'est pas le développement et l'articulation des idées imaginaires que l'être-là comme sujet individuel peut avoir sur le monde, mais l'élaboration du rapport avec le monde. Rapport originaire et qui le constitue». Il n'y a donc pas un en-deça ou un au-delà de ce rapport au monde, mais une élaboration à partir d'une compréhension originaire. Or comment cette élaboration d'un rapport au monde est-elle possible? Et comment la penser dans le cadre de l'enseignement? Pour apporter des éléments de réponse à ces questions, je solliciterai à nouveau Gadamer.

À la suite de Heidegger, Gadamer ancrera la compréhension dans les préoccupations de l'interprète. Mais, comme nous l'avons vu dans notre quatrième chapitre, cette «structure *a priori* de la compréhension», cette «structure d'engagement pratique», Gadamer l'enracine aussi dans l'histoire. Ce qui signifie que toute compréhension s'enracine d'abord dans le passé, dans une tradition interprétative qui vient à moi à travers le langage. Ainsi, ce que nous introduisons dans notre interprétation ne se ramène pas à nos seules questions et à nos seules préoccupations, mais encore à des préoccupations et à des questions qui ont pris forme à travers une tradition historique, interprétative et langagière. Il en est ainsi quand nous abordons une oeuvre d'art, une oeuvre musicale ou littéraire, un événement historique, un texte philosophique ou spirituel, dans notre compréhension des concepts tels que le bien, le mal, la vérité, la raison et l'objectivité, bref, notre compréhension est toujours conditionnée par la tradition dans laquelle nous vivons et qui forme la substance de nos préjugés[83]. Ces préjugés ne nous appartiennent pas en propre; ils forment l'écho du passé qui résonne dans le présent. «Ce qui emplit notre conscience historique, c'est toujours une multitude de voix où résonne l'écho du passé» (Gadamer, 1996a, p. 305). Nous appartenons à l'histoire et c'est parce que nous appartenons d'abord à l'histoire que nous pouvons comprendre le monde. L'histoire forme la substance de nos préjugés. Et le monde que je rencontre, c'est toujours un monde qui ne se donne à moi que si je possède toujours déjà ce que Vattimo (1985, p. 38)

[83] «La caractérisation inouïe du comprendre comme d'une insertion dans un événement de tradition vise à rappeler que la subjectivité n'est pas tout à fait maître de ce qui peut lui apparaître sensé ou non. Comme l'avait noté Heidegger, c'est plus sur la voie de l'habitude que par une conscience expresse que nous sommes engagés dans l'horizon interprétatif de notre temps. À ce titre, le travail de l'histoire relève davantage de notre être que de notre conscience, en termes hégéliens, qu'il est plus substance que sujet» (Grondin, 1993b, p. 178).

appelle «un certain "patrimoine d'idées"», c'est-à-dire certains préjugés qui me guident dans ma compréhension des choses. Nous retrouvons ici un premier aspect de l'analyse gadamérienne du concept de jeu, à savoir que le *Dasein* est d'abord un «être-joué», joué par une mémoire et une langue, joué par une culture qui modèle ses préjugés et qui forme la substance de son être historique. C'est la notion de *Wirkungsgeschichte* qui résume au mieux notre propos, c'est-à-dire ce puissant «travail de l'histoire» qui gouverne notre compréhension et qui en détermine l'orientation. «Partout où nous comprenons, un efficace de l'histoire est à l'oeuvre, découpant silencieusement l'horizon indépassable de ce qui peut nous apparaître sensé et digne de question. Le travail de l'histoire fonctionne de cette manière comme l'instance suprême qui porte la compréhension et qui en détermine l'orientation, même là où cette détermination n'est pas aperçue pour elle-même» (Grondin, 1993b, p. 173). Nos préoccupations, nos interrogations et nos attentes de sens demeurent donc tributaires de leur appartenance à la tradition, de cette efficience de l'histoire sur notre conscience finie.

Comme nous l'avons vu également, l'enracinement de la compréhension dans une tradition interprétative relève du langage. En d'autres termes, c'est par le biais du langage que la tradition interprétative exerce son influence. Ainsi compris, le langage n'est pas seulement qu'un outil; plus fondamentalement, il est un creuset où se déposent et s'alimentent les interprétations des hommes sur le monde. Mon rapport au monde est d'emblée linguistique. C'est toujours un monde humain que je rencontre, c'est-à-dire un monde à constitution linguistique (Gadamer, 1996a, p. 471). Prendre la parole ne se ramène pas à un acte purement subjectif. Je ne fais pas que m'exprimer en tant que personne individuelle; d'une certaine manière je reprends l'expérience des hommes qui me précèdent et dont l'effort de compréhension est venu à la parole. Or l'intelligence herméneutique du langage s'oppose à une intelligence strictement propositionnelle[84], laquelle a d'ailleurs largement dominé la tradition philosophique occidentale. Comme le souligne Grondin (1990a, p. 539), tout l'effort de Gadamer vise à comprendre le langage à partir de la logique de la question et de la réponse, et donc à partir du dialogue. Suivant l'intelligence herméneutique du langage, la proposition est une réponse à une question, laquelle a elle-même été rendue possible par une autre question ou une réponse, issues d'une communauté de dialogue à laquelle nous appartenons (Grondin, 1990, p. 540). Or, et le point est capital, pour comprendre une

---

[84] «Selon cette dernière, le langage vise à traduire de manière prédicative (S est P) un état de fait ou un état mental. La proposition ainsi cernée doit se suffire à elle-même: elle dit quelque chose (un prédicat) au sujet d'un sujet donné: tel sujet est fonction de tel prédicat, assertion dont la rigueur peut faire l'objet d'un contrôle ou d'une vérification» (Grondin, 1990a, p. 539-540).

proposition, pour lui donner un sens, il faut s'engager dans le dialogue dont elle provient. J'y reviendrai dans un instant. Pour le moment, examinons un deuxième aspect de la compréhension gadamérienne.

Comme nous le savons, la compréhension n'est pas que la reprise de la tradition interprétative. La compréhension est tout autant enracinée dans le présent, dans la situation herméneutique de l'interprète, dans ses questions, dans ses préoccupations, dans ses motivations et sa recherche de sens. Gadamer veut ainsi faire droit à l'aspect d'application, à la *subtilitas applicandi* que renferme toute compréhension. Comme le souligne encore une fois Grondin (1993b, p. 176), Gadamer «suit ici l'intuition de Heidegger selon laquelle la compréhension renferme toujours une part de compréhension de soi, un *Sichverstehen*, une "application" à soi. Comprendre c'est "s'y" comprendre à quelque chose. Dans les termes de Gadamer, comprendre veut dire avoir réussi à appliquer un sens à notre situation, avoir trouvé une réponse à nos questions». Nous retrouvons ici un deuxième aspect de l'analyse gadamérienne du jeu, à savoir que notre participation comme sujet situé est constitutive d'une création continue de la culture. Cette création de la culture consiste en une articulation de notre pré-compréhension, articulation que Heidegger appelle interprétation, et qui est pour nous l'élaboration d'un rapport au monde. Je reviens maintenant à la question que nous posions ci-haut, à savoir comment concevoir l'élaboration de ce rapport au monde?

Par le langage répondrait Gadamer, pensé selon la logique de la question et de la réponse, et donc à partir du dialogue. L'élaboration d'un rapport au monde est donc ici le résultat du jeu dialogique entre la question et la réponse. Et ce que je cherche à comprendre par mes questions n'est pas seulement un acte reproducteur, mais bel et bien un comportement productif. Pour l'herméneutique gadamérienne, la compréhension est productive, et elle l'est par l'engagement du sujet dans ce qui lui est transmis. C'est ainsi que je comprends le propos de Grondin (1993b, p. 176-177) lorsqu'il écrit: «La compréhension, aiguillée par des questions qui lui sont propres, n'est pas un acte seulement reproducteur, comme l'enseignait l'herméneutique romantique, mais toujours aussi, parce que jaillissant d'une application, un comportement productif». Cet aspect d'application que renferme la compréhension obéit lui aussi à la dialectique de la question et de la réponse. En effet, écrit Grondin (1993b, p. 178), «si comprendre signifie appliquer un sens à notre situation, c'est parce qu'on a su y déceler une réponse à des questions actuelles». Maintenant, comment transposer cela dans le cadre d'un enseignement qui veut satisfaire aux conditions d'une pédagogie de la culture comme pédagogie de la compréhension?

D'abord je pense qu'il importe de ne pas éluder les questions, les préoccupations, les intérêts et les attentes de sens des élèves, mais au contraire de les mettre en valeur de manière à ce que les savoirs ou les contenus que nous leur présentons puissent y répondre le plus adéquatement. Comme l'écrit Grondin (1993b, p. 179), «la compréhension s'éprouve ici comme le résultat d'un jeu dialogique de la question et de la réponse, produit du travail de l'histoire». Ces questions, ces préoccupations, ces intérêts et ces attentes de sens, bien loin de représenter des obstacles, bien loin de constituer des aspects négligeables de la compréhension, sont des points d'ancrage de l'élaboration d'un rapport au monde. Un questionnement non motivé n'intéresse personne et n'aboutit à rien. Les choses parlent à partir de questions que nous posons. D'un point de vue herméneutique, les questions et les préoccupations des élèves sont l'occasion de renouer avec le dialogue dont la culture est l'écho, l'occasion de faire parler les textes dans notre situation présente, l'occasion de mieux comprendre leur appartenance à l'histoire et de prendre ainsi conscience de l'historicité de toute compréhension. Prendre en compte les questions et les préoccupations des élèves, c'est aussi leur permettre de s'inscrire dans une continuité interprétative, dans une communauté d'interrogation et de recherche où se sont élaborés des langages et des concepts qui forment la substance de nos points de vue sur le monde, de notre être historique et langagier. Prendre en compte les questions et les préoccupations des élèves, c'est encore l'occasion de remonter aux questions dont les savoirs constituent les réponses, de reconstituer la trame historique et culturelle dans laquelle ils s'inscrivent.

On peut donc distinguer entre deux formes de compréhension (Warnke, 1991, p. 22): la compréhension du contenu de vérité et la compréhension des conditions génétiques. Dans la première forme de compréhension, comprendre c'est appréhender la vérité de quelque chose, «c'est bien voir que la somme des carrés des deux côtés d'un triangle rectangle est égale au carré de l'hypoténuse, c'est se rendre compte que la validité de la géométrie euclidienne se trouve relativisée par la découverte d'autres formes de géométrie, c'est comprendre aussi que le meurtre est inacceptable» (Warnke, 1991, p. 22). Dans un second sens, la compréhension a trait à la connaissance des circonstances historiques, culturelles, sociales qui sous-tendent une affirmation, une action, une recherche ou encore l'élaboration d'un savoir. En ce sens, comprendre quelque chose, c'est le replacer dans le contexte où il a pris naissance. On peut donc s'intéresser à un objet du point de vue de son contenu de vérité comme on peut l'examiner sous l'angle des conditions génétiques. Évidemment l'un n'exclut pas l'autre. Ainsi, écrit Warnke (1991, p. 24), «si nous nous intéressons, par exemple, aux conditions qui ont facilité la découverte par les Grecs des principes de la géométrie, c'est tout simplement parce que nous acceptons ces principes en vue de certains objectifs et que nous

voulons savoir ce qui a permis leur expression dans la culture grecque à un certain moment». Dans ce cas, comprendre c'est reconstituer en quelque sorte la genèse de ce qui a permis l'émergence d'un savoir. Quelles étaient les conditions dans lesquelles les individus parlaient, agissaient, écrivaient? À quelles questions, à quels besoins, à quelles nécessités leurs savoirs répondaient-ils? Aborder les savoirs sous un angle herméneutique, ce n'est pas seulement appréhender leur contenu de vérité, c'est aussi comprendre leur genèse, leurs conditions d'expression. Dans cette perspective, il faut donner préséance aux questions sur les réponses de manière à permettre et à soutenir un dialogue avec ce qui dans la culture et dans l'histoire des hommes a rendu possible l'expression d'un savoir sur le monde[85].

Je pense en terminant que nous pouvons tirer un double bénéfice de cette démarche. D'abord je crois qu'elle donne un sens à l'apprentissage en l'inscrivant dans un projet de compréhension. Le *Dasein* est pouvoir-être, il «ek-siste», il se tient en direction de ses possibilités, et le sens est lié à la réalisation de ses possibilités. Ce projet de compréhension, c'est l'ouverture du *Dasein* pour ses possibilités les plus propres, et cette ouverture a la structure logique de la question. La notion de projet doit être entendue ici selon une acception culturelle et non psychologique ou utilitaire. En d'autres termes, il ne s'agit pas de faire des choses simplement utiles, mais d'inscrire les projets des élèves dans le jeu dialogique de la question et de la réponse de manière à mieux comprendre en quoi les savoirs sur lesquels eux-mêmes se butent, ragent et s'échinent, ont représenté et représentent toujours pour les hommes des réponses possibles aux questions qu'ils se posent sur le monde.

En second lieu, je pense que cette démarche donne également un sens aux savoirs en les reconduisant aux questions auxquelles ils répondent[86]. La tâche de la pédagogie est donc largement herméneutique: non seulement elle a pour tâche d'expliquer, d'exposer des savoirs afin que les élèves puissent appréhender leurs contenus de vérité, mais encore elle doit les restituer au sein des questions qui dans l'histoire des hommes ont permis leur élaboration (Meirieu, 1996). Il faut donc en quelque sorte "défossiliser", "dépétrifier" et décloisonner les savoirs, les rendre à leur vie, les dégager de leur neutralité scolaire en les réinscrivant dans

[85] Par l'herméneutique nous parvenons à une position qui est assez proche de ce que Meirieu présentait dans une conférence prononcée au C.E.G.E.P Lévis-Lauzon le 25 avril 1996. Pour donner un sens à l'apprentissage, Meirieu nous invitait à l'inscrire dans un projet, ce qui signifie de donner préséance à la question sur la réponse, ce qui veut dire aussi, et surtout, priorité à ce qui dans la culture a donné sens aux questions et à ce qui dans l'histoire a permis de construire des savoirs. Il y a là à mon avis toute une conception herméneutique du curriculum où il s'agit de retrouver avec les élèves les questions auxquelles les disciplines scolaires apportent des réponses.

[86] Ce qui nous sortirait peut-être d'un rapport utilitariste au savoir. Sur ce rapport utilitariste au savoir, Perrenoud (1994) a d'excellentes pages, en particulier le chapitre 3, p. 63-74.

leur contexte d'émergence (Meirieu, 1995, p. 156). Travailler sur le sens des savoirs avec et pour l'élève, ce n'est pas seulement travailler sur les contenus de vérité de ces savoirs, ce n'est pas seulement s'assurer qu'il les a bien compris, mais c'est encore, et peut-être surtout, reconstituer les circonstances historiques et culturelles de leur émergence et se mettre à l'écoute de ce qu'ils peuvent dire aux questions de notre temps.

5.2.2 La discontinuité entre les savoirs

5.2.2.1 «La pathologie du savoir»[87]

Le siècle qui s'achève a été le théâtre d'une remarquable explosion des connaissances. Dans tous les domaines nous avons réalisé des progrès surprenants et les prouesses de la technique n'ont pas fini de nous étonner. Mais cette réussite comporte aussi ses revers: la science présente un visage de plus en plus morcelé. L'éclatement des connaissances affecte non seulement «la possibilité d'une connaissance de la connaissance» selon Morin (1986, p. 13), mais également «nos possibilités de connaissance sur nous-mêmes et sur le monde», entraînant selon Gusdorf une «pathologie du savoir». Cette disjonction et ce morcellement des connaissances consacrent le divorce entre la philosophie et la science, celle-là se réalisant en dehors des connaissances scientifiques que celle-ci ne peut plus ni rassembler ni réfléchir. Morin (1986, p. 13) écrit: «La raréfaction des communications entre sciences naturelles et sciences humaines, la disciplinarité close (à peine corrigée par l'insuffisante interdisciplinarité), la croissance exponentielle des savoirs séparés font que chacun, spécialiste ou non-spécialiste, devient de plus en plus ignorant du savoir existant». Obnubilés par ces remarquables progrès, on ne voit pas que l'ignorance se loge au coeur même de ces «gains inouïs de connaissance». Plus même: cette «mutilation du savoir», ce «nouvel obscurantisme», «différent de celui qui stagne dans les recoins ignares de la société, descend désormais des sommets de la culture» (Morin, 1986, p. 13). Pire encore poursuit Morin (1986, p. 13): «ce ne sont pas que les bienfaits, ce sont aussi les maux spécifiquement modernes (surpopulation, pollution, dégradation écologique, croissance des inégalités dans le monde, menace thermonucléaire) qui, comme le dit Wojciechowski (1978), sont inséparables des progrès de la connaissance scientifique». C'est donc un même processus qui effectue les avancées les plus remarquables et qui en même temps produit une nouvelle ignorance, un «nouvel obscurantisme». «Aujourd'hui, l'édifice du savoir contemporain

---

[87] Sur «la pathologie du savoir» et «la crise des fondements», j'ai beaucoup bénéficié de ma lecture de Morin (1986), *La méthode. La connaissance de la connaissance*, en particulier de son «Introduction générale», p. 9-30.

s'élève comme une tour de Babel, qui nous domine plus que nous la dominons» (Morin, 1986, p. 14).

Michel Serres rend le même son de cloche (1991a, 1991b). En effet, le morcellement des connaissances et la raréfaction des communications entre les disciplines l'inquiètent au plus haut point. Il y a dans la société, et particulièrement dans les universités, deux catégories nettement différenciées: on est soit cultivé soit scientifique. Il y a très peu de savants cultivés et il y a très peu de cultivés savants (Serres, 1991a, p. 14). De nos jours, les savants n'ont que faire des considérations des hommes cultivés qui à leur tour ignorent le plus souvent les connaissances résultant de l'investigation scientifique[88]. Ce constat fait largement écho à un texte bien connu des membres du Collège de France (1985) dans lequel ils s'insurgent contre le divorce entre la science et la culture, contre «l'insularisation des connaissances» qui caractérise la culture contemporaine[89]. Plus les connaissances s'accroissent, se diversifient et s'atomisent, et moins le sujet humain semble concerné par le savoir, c'est-à-dire capable de lier les savoirs entre eux et les savoirs à sa vie. Même constat chez Vattimo (1991, p. 39) quand il mentionne que l'explosion des connaissances se paye de la possibilité toujours moindre de se donner une image unitaire du monde. À l'époque où «le champ des connaissances humaines reflétait encore le système de l'esprit conscient de soi, par exemple au temps des premières encyclopédies, ou de l'idéalisme allemand, ou même du positivisme, la raison pouvait à bon droit se croire maîtresse, donc apte à enseigner et à transmettre sa vertu» (Pontalis, 1985, p. 15). Mais depuis que ce champ fonctionne par lui-

---

[88] Dans son ouvrage *Le Tiers-Instruit* (1991b), Serres dresse le programme d'une éducation qui vise à former un homme extraordinairement pluriel, métis, tiers-instruit, ni cultivé, ni savant, mais un savant cultivé ou un cultivé savant, un homme du milieu, entre le jour et la nuit, le brillant et le sombre, le savoir qui éclaire et les ténèbres du mal. «Au centre gît le sujet, jeté sous ces pièces, récepteur d'information et de douleur» (1991b, p. 73). Aurions-nous oublié? «Depuis Képler, chaque planète ne se trouve pas uniquement par le soleil, mais aussi par l'autre foyer noir» (1991b, p. 75). Ce tiers-instruit qu'il s'efforce de dessiner par mille détours et mille images se présente sous les traits du personnage Arlequin. Chaque pièce de couleur et de formes différentes correspond à la trace d'un autre sur lui. Chaque homme est à des sections d'appartenance, métis, pluriel, croisé. Et l'apprentissage est toujours métissage. Le tiers-instruit de Serres se tient entre deux foyers: celui d'une éducation rationnelle, exacte et rigoureuse et, de l'autre côté, le foyer d'une éducation au problème du mal; en d'autres termes, entre la raison droite des sciences dures ou le soleil d'une éducation rationnelle et le soleil noir du problème de la souffrance et du mal qui exige une éducation littéraire, une sensibilisation à l'histoire et aux arts.

[89] C'est en mars 1985 que les membres du Collège de France remettaient au président Mitterand des «propositions pour l'enseignement de l'avenir». Dans un langage clair, sobre et précis, les membres de l'Aréopage proposaient aux chantres de l'éducation un texte novateur d'une dizaine de principes. Il serait trop long d'en faire ici le tour mais je souligne tout de même que l'un d'entre eux est particulièrement intéressant car il étaye une orientation qui s'oppose au divorce entre la science et la culture. Pour lutter contre les effets de la spécialisation croissante ou «l'insularisation de la connaissance», il est proposé de diffuser, et ce tout au long du cours secondaire, une culture intégrant à la fois une culture scientifique et une culture historique, «c'est-à-dire non seulement l'histoire de la littérature ou même des arts et de la philosophie, mais aussi l'histoire des sciences et des techniques» (p. 66).

même et qu'il ne cesse de déplacer ses frontières, la raison doit «postuler un nouveau statut, faire sa révolution copernicienne sans même pouvoir être dotée d'un centre de gravité capable de modeler l'objet du savoir en un projet déterminant» (Pontalis, 1985, p. 15). Comme le rappelle Beillerot (1992), la source de notre discours contemporain sur la mission de l'enseignant, c'est la philosophie des Lumières. C'est la Raison comme réalité supérieure de l'être humain qui a alimenté les idéologies de l'enseignant et de l'enseignement. Du début du XIX^{e} siècle au milieu du XX^{e} siècle, l'éducation s'est construite autour de la transmission de la vérité et de la science. Or quand cette raison est controversée, comme c'est le cas présentement avec la remise en question de la valeur de la science[90], quand la raison ne peut plus «se croire maîtresse» et qu'elle doit se chercher un nouveau statut en l'absence d'un centre de référence indubitable, comment l'enseignement pourrait-il en sortir indemne? Et ce n'est pas tout! En même temps que l'homme a édifié une Tour de Babel du savoir, notre siècle a effectué une plongée vertigineuse dans la crise des fondements de la connaissance.

5.2.2.2 «La crise des fondements»

Signe irrécusable d'une crise que ce paradoxe qu'il puisse à la fois exister une désaffection généralisée à l'égard de l'école et une impressionnante extension de cette institution que Jolibert (1987, p. 115) appelle si justement l'«hyperscolarisation quantitative». Paradoxe que cette école qui ne cesse de se développer et de se diversifier et la «réflexion éducative contemporaine qui (...) se trouve comme bloquée» selon les mots de Jacques Ulmann (1982, p. 26). Pour Jolibert, la crise de l'école ne peut s'expliquer par le seul développement fulgurant des sciences et des techniques de ce siècle, ni par la seule avenue d'une «mutation culturelle», d'une «crise politique», ou encore par la seule hypothèse d'une «pression de facteurs sociaux» telle que formulée par Avanzini dans son ouvrage *La pédagogie au XX^{e} siècle* (1975). Pour Jolibert, tous ces facteurs se conjuguent et s'articulent sur une crise autrement plus profonde: la crise du savoir. Celle-ci s'enracine dans la fin du XIX^{e} siècle et se caractérise par «une mise en question radicale de la science» (Jolibert, 1987, p. 116). Crise dans les sciences de la nature — les sciences dures dirait Michel Serres — et crise dans les sciences de l'homme: l'une et l'autre se combinent pour couvrir les certitudes rationnelles d'un voile de suspicion. Alors que les sciences de l'homme voient se retourner contre elles l'appareil critique de leurs approches, les sciences dures ont vu peu à peu s'effriter le socle de leurs anciennes évidences. Jolibert (1987, p. 117) écrit:

---

[90] «On ne croit plus qu'il y a qu'une seule et bonne voie et que la science va nous le montrer. Science et techniques sont admises comme source de transformations, mais celles-ci sont perçues aussi bien négatives que positives» (Beillerot, 1992, p. 40).

«La mathématique voit ses axiomes placés au rang de postulats et lorsque sa cohérence subsiste, elle devient arbitraire faute de certitude concernant ses propres fondements déductifs. L'idée de relativité, souvent mal comprise, rend suspecte la physique. La chimie, incapable d'exhiber ses objets, se réfugie vers une géométrisation figurative de la réalité matérielle».

Dans son ouvrage cité à plusieurs reprises, Morin (1986, p. 15) répercute de pareils échos. La crise des fondements en philosophie liée à la crise des fondements dans la connaissance scientifique mènent à «la crise ontologique du réel». Depuis Kant, qui retirait à l'entendement humain la possibilité de connaître la réalité en soi (le noumène), jusqu'à Heidegger qui a mis en question l'idée même de nature des choses, d'essence ou de fondement, en passant par le radicalisme du nihilisme nietzchéen, la réflexion philosophique n'a pas cessé d'interroger l'idée de fondement, de procéder à des déconstructions généralisées plutôt qu'à des constructions sur des fondements assurés, indubitables.

Postérieure à cette entreprise de déconstruction philosophique, la science devait également voir ébranler son édifice de vérités aux premières heures du XX^{e} siècle. L'édifice empirico-logique s'écroule, entraînant avec lui la certitude d'atteindre la vérité ultime des choses (Hannoun, 1996). Comme l'a montré Popper, la vérification est insuffisante pour assurer la vérité d'une théorie scientifique. Cette insuffisance de la vérification entraîne à son tour l'insuffisance de l'induction comme preuve logique. Reste alors la logique déductive comme socle irrécusable de la vérité, socle qui s'est d'ailleurs par la suite révélé insuffisant. En effet, les recherches et les développements récents en micro-physique devaient sonner le glas du principe de non-contradiction: l'univers ne devenait pensable que par la complémentarité de concepts contradictoires — l'ondulatoire et le corpusculaire. En outre, le théorème de Gödel a fait la démonstration de l'indécidabilité logique au sein des systèmes formalisés complexes (Morin, 1986, p. 16). Ce qui fait dire à Morin que «ni la vérification empirique ni la vérification logique ne sont suffisantes pour établir un fondement certain à la connaissance» (1986, p. 15). Il ajoute: «Brèche dans le Réel, ouvrant une béance inaccessible à l'intelligibilité; brèche dans la logique, inapte à refermer sur elle-même; par ces deux brèches, s'effectue une hémorragie de ce qu'on continue à appeler le Réel, et la perte irréparable des fondements de ce qu'il faut continuer à appeler la Connaissance» (p. 15). Mais suivant l'optique postmoderne qui est la nôtre, cette perte des fondements n'est pas un drame où vient se briser le rêve d'un savoir indubitable, mais la possibilité d'un décloisonnement et d'une continuité entre les savoirs.

5.2.2.3 L'herméneutique et la continuité entre les savoirs

Comme nous l'avons dit, cette «perte irréparable des fondements» n'est pas une béance où s'engouffre le désespoir des hommes, mais une chance offerte à la pensée d'identifier des continuités possibles entre les savoirs. Alors que Gadamer (1996a) cherche ces continuités dans l'expérience communautaire, c'est-à-dire langagière et extra-méthodique de la vérité (dans l'art, l'histoire, la philosophie), c'est plutôt dans l'affaiblissement de l'idée de fondation que Vattimo (1991) les retrouve. Cet affaiblissement de l'idée de fondation résulte d'un processus de sécularisation qui affecte non seulement la philosophie, ce que confirme d'ailleurs l'expansion de l'herméneutique (Vattimo, 1991, p. 30)[91], mais encore tous les domaines de la culture (éthique, politique, scientifique), jusqu'à la raison elle-même dans ses possibilités de lui fournir des fondements assurés. En conséquence selon Vattimo (1991), l'herméneutique doit définitivement renoncer à se concevoir comme une théorie descriptive de la réalité, plus juste et plus vraie, ou comme un reflet fidèle du monde véritable[92]. Mais comment dès lors peut-elle se concevoir à l'époque de la postmodernité? Et comment peut-on concevoir le rôle de la pensée après l'abandon de l'idéal de fondation? Sur ces questions, la convergence de l'herméneutique et de l'épistémologie contemporaine apporte des éléments de réponse.

En effet, au regard de l'affaiblissement de l'idée de fondation, l'herméneutique et l'épistémologie contemporaine se rejoignent. Ayant mis en lumière l'enracinement contextuel de toute compréhension, l'herméneutique gadamérienne nous libère du rêve positiviste d'un langage descriptif neutre sur le monde, rêve qui devait d'ailleurs assurer aux sciences humaines la même objectivité que les sciences naturelles. Mais cette critique du positivisme n'est pas exclusive aux sciences humaines. L'herméneutique gadamérienne va plus loin. Comme nous l'avons vu à maintes reprises, Gadamer reprend la découverte heideggérienne de la structure préalable de la compréhension. Pour Gadamer (1996a, 1996c), en effet, toute compréhension comporte une pré-compréhension, qui est à son tour pré-figurée par la tradition dans laquelle vit l'interprète et qui modèle ses préjugés. Or, pour Gadamer, la structure préalable, ou la structure des préjugés, s'applique non seulement pour l'interprétation historique et textuelle, non seulement pour les sciences humaines, mais

---

[91] «Ce que je proposerai d'appeler "sécularisation de la philosophie", c'est un fait devenu important et qui a montré toute sa portée avec l'expansion de l'herméneutique dans la culture des deux dernières décennies» (Vattimo, 1991, p. 30).

[92] Comme on la retrouve encore, selon Vattimo (1991, p. 30-44), dans ses adaptations néo-kantiennes chez Apel et Habermas.

également pour les sciences naturelles. Les savoirs scientifiques sont eux aussi constitués par des traditions interprétatives au sein desquelles des normes, des méthodes, des critères de validité et de falsification se sont progressivement élaborés. Toute science objective présuppose donc une communauté de recherche où se pratique une compréhension intersubjective. Les scientifiques, en effet, doivent s'entendre sur les pratiques, les termes qu'ils utilisent, les critères sur lesquels ils jugeront les résultats. En d'autres termes, toute science est le fruit de pratiques sociales où l'on adhère à certains critères, à certaines normes. «Ces normes, ces critères ne sont ni arbitraires ni subjectifs, mais proviennent de l'évolution d'une tradition scientifique, ce qui veut dire (...) qu'ils sont le fruit de l'expérience, de la communication et du consensus entre scientifiques (Warnke, 1991, p. 151). C'est en ce sens que l'on peut véritablement parler de l'enracinement contextuel de toute compréhension, c'est-à-dire que toute compréhension suppose toujours une structure de préjugés, un préjugement qui est conforme à une tradition interprétative, à un paradigme interprétatif, pour user d'un terme courant de l'épistémologie contemporaine (Kuhn, 1983)[93]. Sur cette appartenance de toute compréhension à une tradition interprétative, Warnke (1991, p. 140-141) a les mots les plus clairs:

> «Il n'y a donc pas que nos interprétations de l'histoire ou des textes qui s'enracinent dans notre situation et notre tradition: même ces jugements "d'origine méthodologique" sur le sens, que nous considérons comme les plus objectifs, sont, de différentes manières, empreints de préjugés. Il ne peut y avoir, par conséquent, aucune observation de "faits", aucune confirmation d'hypothèses théoriques qui soit neutre ou objective dans le sens auquel aspire le positivisme, car il n'y a ni observation ni confirmation qui ne soit conditionnée par une tradition».

Cette enracinement herméneutique de toute compréhension a reçu un accueil favorable dans l'épistémologie contemporaine. Des auteurs comme W. O. Quine, Kuhn et Feyerabend ont montré que la théorie oriente toujours l'observation et que la confirmation ou la réfutation des théories sont affaire de conventions (Warnke, 1991, p. 141)[94]. Mais pour nous qui sommes sur le terrain de la culture et de l'éducation, le principal mérite de l'épistémologie contemporaine est d'avoir montré que la science fait aussi partie de la culture[95]. Ce qui

---

[93] Comme nous le savons, le terme de paradigme est central dans l'ouvrage de Kuhn (1983), *La structure des révolutions scientifiques*, ouvrage dans lequel l'auteur montre que le passage ou l'abandon d'un paradigme au profit d'un autre constitue une révolution scientifique.

[94] Et que, comme l'a montré Feyerabend (1988), la rhétorique, la persuasion, l'argumentation jouent un rôle important dans le succès d'une théorie scientifique.

[95] «La science fait partie de la culture. Idée banale si l'on veut; mais sans cesse méconnue. Elle signifie tout simplement que la science est une construction humaine, une institution progressivement élaborée, historiquement conditionnée et inséparable des autres institutions ou activités humaines. À des degrés divers et sous des modalités non moins diverses, les activités dites "scientifiques" sont tributaires d'une inépuisable série de facteurs philosophiques, religieux, politiques, économiques, esthétiques, etc» (Thuillier, 1983, p. 7).

signifie essentiellement deux choses: d'abord que les théories scientifiques appartiennent à des traditions interprétatives, c'est-à-dire à des paradigmes à l'intérieur desquels se déroule l'activité scientifique, et, deuxièmement, que cette activité scientifique est insépable d'une réalité à la fois politique, économique et sociale, des doutes, des enjeux, des angoisses et des préjugés qui traversent une époque. Que la science fasse partie de la culture, cela signifie tout simplement qu'elle est une institution humaine comme toutes les autres institutions, qu'elle est une construction «progressivement élaborée et historiquement conditionnée», inséparable et tributaire de facteurs aussi bien philosophiques et religieux, qu'économiques et politiques (Thuillier, 1983)[96]. Il n'existe donc pas quelque chose comme un point de vue neutre et extérieur, quelque chose comme un accès direct à la réalité en soi, objective, quelque chose comme un critère absolu, une métathéorie ou un métalangage qui permettrait de mesurer en toute sécurité l'adéquation d'un paradigme à la réalité. Ce qui existe plutôt, ce ne sont que des phénomènes interprétés diversement selon des grilles paradigmatiques et symboliques différentes.

Pour l'herméneutique, le monde est une réalité construite, fabriquée. Et cette construction découle toujours de significations qui ont pris forme au sein de traditions interprétatives et culturelles[97]. Il en résulte une tout autre conception du savoir, de la science et de la culture. Il n'y a pas d'un côté la science et de l'autre la culture, il n'y a pas d'un côté le savoir et de l'autre le monde, d'un côté le sujet et l'objet de l'autre, d'un côté un pur discours de vérité, de l'autre le monde tel qu'il est en soi, d'un côté le savoir objectif, de l'autre l'espace informe de la subjectivité, de l'irrationalité, de l'illusion. Non! Ce qui existe plutôt, ce ne sont toujours que des savoirs partiels sur le monde, une diversité d'interprétations plausibles, des polémiques où ils s'inscrivent, des réponses aux questions que les hommes se posent sur le monde. À mon sens, c'est dans cette perspective qu'il faut inscrire notre activité éducative comme activité culturelle, afin que le discours des hommes sur le monde ne soit pas un discours étrange et étranger, comme une entité abstraite planant au-dessus de la tête de l'élève, mais un discours auquel il prend part. J'y reviendrai. Mais

---

[96] Mais il ne s'agit pas ici de nier la valeur du discours scientifique et d'affirmer que tous les savoirs se valent. C'est une chose d'inscrire la science dans la culture, c'est une autre chose d'affirmer que tous les savoirs s'équivalent. Pour aller sur la lune, les équations des physiciens de la NASA sont sans aucun doute supérieures au discours de la voyante lisant dans sa boule de cristal.

[97] L'approche constructiviste de la réalité est l'un des principes de la conception psycho-culturelle de J. Bruner. Sans la nommer explicitement, Bruner est sur ce point très proche de l'herméneutique. Je cite au passage un extrait qui le confirme: «La "réalité" que nous attribuons aux "univers" que nous habitons est une réalité construite. (...) La construction de la réalité découle de la construction de la signification, à laquelle les traditions, les outils et les façons de penser propres à une culture ont donné forme» (Bruner, 1996, p. 36).

avant, je voudrais répondre à la question que je posais ci-haut: comment, après l'abandon de l'idéal de fondation, pouvons-nous concevoir le rôle de l'herméneutique et de la pensée?

Vattimo (1991, p. 35-38) nous offre ici des vues éclairantes. L'abandon de l'idéal de fondation, de la métaphysique et du platonisme ne signifie pas simplement le renversement de la hiérarchie platonicienne qui placerait le monde des apparences dans la position du monde vrai. Si, comme l'écrit Nietzsche, pour finir «le monde vrai est devenu fable», c'est aussi le monde des apparences qui disparaît, ne trouvant plus "un monde vrai" au regard duquel il pourrait être comparé. Ce qui reste après que le monde vrai soit devenu fable écrit Vattimo (1991, p. 36), «ce n'est pas le monde apparent en tant que seul monde existant (et donc, à son tour, comme monde vrai): c'est seulement l'histoire du devenir-fable». Penser, dès lors, cela ne peut plus signifier l'idéal de la pensée comme fondation, idéal d'ailleurs étroitement lié à l'être comme fondement et structure stable, mais faire mémoire, se remémorer. «La pensée est alors "fête de la mémoire" ou, comme le dit explicitement Heidegger, *Andenken*, remémoration» (Vattimo, 1991, p. 36). Chez Heidegger, c'est le mot *Sage* qui caractérise l'essence non métaphysique de l'être, mot «qui ne doit pas être simplement compris comme langage originaire ou épopée des origines, mais aussi, me semble-t-il, comme fable dans le sens du devenir-fable nietzschéen» (Vattimo, 1991, p. 36). Nous rejoignons à nouveau ce que nous avons vu précédemment, à savoir que ce que nous appelons la réalité désigne un ensemble de phénomènes qui peuvent être interprétés diversement selon des grilles paradigmatiques et symboliques différentes. Ces grilles sont autant d'histoires sur le monde, autant de fables et de récits, de manières de le dire, d'y vivre et d'y mourir. Penser alors, c'est raconter des histoires sur le monde et savoir que nous racontons des histoires. Pour le dire en termes nietzschéens, c'est rêver et savoir que l'on rêve[98].

---

[98] Sur la construction narrative de la réalité, j'ai largement profité de l'ouvrage de J. Bruner (1996), en particulier des chapitre 6 et 7, respectivement «Les sciences par les récits», p. 145-161 et «L'analyse narrative de la réalité», p. 164-185. Pour Bruner, la forme narrative représente «la manière la plus naturelle et la plus précoce dont nous organisons nos expériences et nos connaissances» (p. 151). Or l'histoire a un narrateur et le narrateur a un point de vue. Et il en est ainsi pour le scientifique également. Bruner (1996, p. 154) écrit: «Mais il en est de même lorsque l'on parle des sciences, même si le langage de la science, sous couvert d'une rhétorique de l'objectivité, fait de son mieux pour cacher cet aspect, sauf lorsqu'il s'agit pour elle de s'intéresser aux "fondations" de son champ. Le fameux "changement de paradigme" qui se produit durant les révolutions scientifiques dévoile ce qui a été caché, car il révèle le fait que ce que l'on appelle les données de la science ne sont en fait que des observations construites, conçues selon un certain point de vue». Plus loin: «Le processus de construction de la science est narratif. Il consiste à émettre des hypothèses sur la nature, à les tester, à les corriger, et, pour finir, à se faire une idée juste» (p. 157).

5.2.2.4 Considérations pédagogiques

Comme nous l'avons vu, la recherche d'une continuité entre les savoirs se trouve dans l'affaiblissement de l'idée de fondation. Cet affaiblissement comporte une double conséquence. En premier lieu, il nous pousse à abandonner l'idéal de la fondation, c'est-à-dire l'idéal de l'être comme fondement ou structure stable, idéal lui-même étroitement lié à celui de la pensée comme fondation. Le monde n'est pas une réalité extérieure que reflète le savoir du sujet connaissant; l'homme n'est pas le *subjectum* du monde pensé comme *Grund*. Et penser, après l'effritement de cet idéal, c'est faire mémoire en recomposant des liens (Vattimo, 1991). Une fois abandonné cet idéal, il faut accepter ce que Bruner (1996, p. 36) exprime en ces termes, à savoir que «la "réalité" que nous attribuons aux "univers" que nous habitons est une réalité construite» et que la construction de la réalité dépend de la construction de significations qui prennent forme au sein de traditions interprétatives. Bruner (1996, p. 36) écrit: «La construction de la réalité découle de la construction de la signification, à laquelle les traditions, les outils et les façons de penser propres à une culture ont donné forme». C'est un premier point.

En second lieu, et d'une manière qui découle de la première, reconnaître ainsi le caractère construit de notre rapport au monde, et son enracinement dans une tradition interprétative, c'est reconnaître que notre compréhension du monde n'est jamais neutre et objective, mais profondément conditionnée par une tradition historique qui vient à nous à travers le langage. En d'autres termes, c'est reconnaître l'historicité de la compréhension, c'est-à-dire son appartenance à une histoire effective dans laquelle elle vient prendre place. Reconnaître ainsi l'historicité de notre compréhension, c'est reconnaître les limites de notre savoir, l'historicité de tout présent et la relativité des points de vue sur le monde (Gadamer, 1996c, p. 23). Cet enracinement de la compréhension dans une tradition interprétative et langagière, Gallagher (1992, p. 83) le formule sous la forme de deux principes herméneutiques: «All interpretation is governed by a tradition process, and all interpretation is linguistic». Quelles sont les conséquences de ce que je viens de dire sur la pédagogie?

Première conséquence: si la réalité est une réalité construite à travers des significations qui prennent forme au sein de l'histoire, alors il importe d'aider les jeunes à apprendre et à maîtriser les langages, c'est-à-dire les outils par lesquels nous construisons du sens et la réalité[99]. Reconnaissant le caractère construit de notre rapport au monde, Bruner (1996, p.

---

[99] Mais quels sont ces langages par lesquels nous construisons des significations? Ces langages sont au fond ceux qui sont visés par les objectifs d'une formation fondamentale. En m'inspirant librement d'un texte de

36) écrit: «Dans ce sens, l'éducation doit être une sorte d'aide apportée à des jeunes êtres humains pour qu'ils apprennent à utiliser les outils d'élaboration de la signification et de construction de la réalité, pour qu'ils parviennent à mieux s'adapter au monde dans lequel ils se trouvent et pour les aider à lui apporter les améliorations qu'il requiert». Mais il y a plus. Dans une perspective herméneutique, il ne suffit pas d'apprendre les langages (scientifique, mathématique, historique, artistique, éthique), mais encore les processus par lesquels ils se construisent, les expériences, les besoins, les problèmes et les questions auxquels ils répondent. En d'autres termes, il s'agit de reconduire les langages au sein des problèmes et des questions qui dans l'histoire des hommes les ont fait surgir. Dans le domaine de la science par exemple, je me range du côté de Bruner (1996, p. 158) quand il en appelle à faire en sorte que «l'éducation que nous donnons dans ce domaine soit de bout en bout consciente du processus vivant de construction de la science, plutôt que de se contenter de rendre compte de la "science achevée" telle qu'elle est représentée dans les manuels, dans les livres, ainsi que dans les "expériences" canoniques, d'un ennui si souvent mortel». En d'autres termes, poursuit-il, il faut replacer l'accent sur le processus par lequel nous résolvons des problèmes et nous construisons la réalité, plutôt que sur un langage achevé et sur ses réponses (Bruner, 1996, p. 158), ce qui nous renvoie à la préséance herméneutique de la question sur la réponse dans la mesure où nous acceptons la proposition suivant laquelle nous ne comprenons bien un savoir que si nous remontons à la question à laquelle il répond.

Deuxièmement, et de façon complémentaire à notre premier point, reconnaître l'historicité de la compréhension, c'est reconnaître l'appartenance de la compréhension à des traditions interprétatives et langagières. Or ces traditions font partie de l'expérience éducative. Enseigner et apprendre, en effet, c'est s'inscrire dans la continuité de communautés de recherche et d'interrogation où se sont progressivement constitués des langages, des concepts et des méthodes, c'est reprendre pour son propre compte des questions et des démarches, des débats et des polémiques où s'inscrivent toujours les savoirs. Dans la mesure, donc, où le principe du «travail de l'histoire» correspond à l'expérience éducative, il est clair qu'une partie de l'enseignement devrait consister à devenir conscient de la force de la

---

Gervais (1990, p. 373-386), je les présente brièvement. Je pense d'abord aux outils de la pensée, c'est-à-dire à la connaissance de la langue maternelle et à la logique qui nous enseigne à exposer nos idées de façon cohérente et rigoureuse. Je pense ensuite à l'histoire, c'est-à-dire à la construction de récits qui permettent de faire des liens entre des événements et de leur donner un sens. Je pense encore à la connaissance de la méthode expérimentale, dont la place est si importante de nos jours dans l'élaboration de notre savoir, à la connaissance du langage mathématique en raison de son importance dans un grand nombre de disciplines. Je pense enfin à cette connaissance du monde à laquelle les langages artistiques dans leur diversité nous donnent accès et à ces discours qui nous permettent de réfléchir aux dimensions éthiques de toute vie humaine. Pour aller plus loin, on lira avec profit le texte de Gervais, M. (1990). «La formation fondamentale: distinguer pour agir», dans C. Gohier (dir.), *La Formation Fondamentale* (p. 373-386). Montréal: Logiques.

tradition sur notre compréhension (Gallagher, 1992, p. 94). Il ne s'agit pas de redire ce que nous avons déjà précisé dans notre quatrième chapitre[100], mais il importe d'insister sur l'importance d'amener l'histoire à la conscience, ce qui exige d'enseigner non seulement l'histoire comme discipline mais encore l'histoire de toutes les disciplines. De ce point de vue, apprendre la physique, ce n'est plus seulement mémoriser des formules en vue de l'examen, c'est aussi apprendre l'histoire de la physique, le contexte qui l'a vu naître, les polémiques et les enjeux où elle s'inscrit, les questions auxquelles elles tentent d'apporter des réponses. Enseigner dans une perspective historique, c'est aider l'élève à prendre conscience de la profondeur historique de ce qui lui est transmis. Comme nous l'avons vu, les analyses de Gadamer recoupent ici le point de vue de Dumont (1971) qui nous invitait à donner le pas à la perspective historique dans l'enseignement. C'est qu'en enseignant dans une telle perspective historique, en amenant l'histoire à la conscience et en donnant le «sens des genèses», l'élève pourrait retrouver un fondement de sa culture selon Dumont. Mais dans une perspective postmoderne, post-métaphysique et post-historiciste, retrouver un fondement à sa culture, ce n'est plus mettre à jour une structure stable ou une essence éternelle, mais c'est une manière de faire mémoire en recomposant des liens. Cela étant précisé, je pense que nous pouvons tirer de ces considérations un bénéfice réel.

D'abord il en résulte ce qui représente pour certains «un enjeu éducatif fondamental» (C.S.E., 1991; rapport Inchauspé, 1997)[101], à savoir une meilleure intégration des savoirs. Suivant notre analyse, cette intégration signifie essentiellement trois choses. Elle signifie d'abord la capacité à faire des liens entre les savoirs et leur contexte d'émergence, et donc à ébranler le mythe d'un savoir objectif détaché d'un contexte, de facteurs politiques, économiques et sociaux, le mythe d'un savoir désincarné qui n'aurait plus rien à voir avec l'histoire des hommes, avec les visions qui les opposent et les débats qui les animent. Faire ainsi des liens entre les savoirs que j'apprends et les contextes d'émergence, c'est comprendre que les savoirs sont aussi des pratiques sociales, c'est-à-dire qu'ils sont liés à un espace de compréhension intersubjective au sein duquel se met en place et se précise une tradition interprétative et langagière[102]. Deuxièmement, cette intégration des savoirs renvoie à

---

[100] Relire en particulier la section 4.2.3, «Pédagogie et tradition interprétative».

[101] Conseil supérieur de l'éducation (1991). «L'intégration des savoirs au secondaire: au coeur de la réussite éducative». Québec: Éditeur officiel du Québec; Rapport Inchauspé (1997). Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum, *Réaffirmer l'école*. Québec: Gouvernement du Québec.

[102] Warnke (1991, p. 151) écrit: «La science est un ensemble de pratiques sociales qui adhèrent à certains critères, qui suivent certaines normes. Ces normes, ces critères ne sont ni arbitraires ni subjectifs, mais proviennent de l'évolution d'une tradition scientifique, ce qui veut dire, pour Apel comme pour Gadamer, qu'ils sont le fruit de l'expérience, de la communication et du consensus entre scientifiques».

la capacité de faire des liens entre les savoirs, c'est-à-dire à la capacité de «les unifier et de les organiser dans des structures ouvertes prêtes à s'enrichir et à s'élargir» (C.S.E., 1991, p. 36)[103]. Ces propos du Conseil supérieur de l'éducation rejoignent d'ailleurs ce que l'herméneutique met en lumière, à savoir que le rapport au savoir est un rapport dialogique, c'est-à-dire ouvert à des transformations et à d'autres interprétations possibles[104]. Enfin, et conformément à ce que nous enseigne l'herméneutique, cette intégration des savoirs signifie aussi la capacité à faire des liens entre ce que l'élève apprend et ses acquis antérieurs, ce qui exige, et nous le répéterons encore une fois, d'accueillir et de prendre en compte les références de l'élève, ses questions, ses préoccupations et ses intérêts, son savoir et sa manière personnelle de prendre contact et d'interagir avec l'objet de son apprentissage. «L'élève ne se passionnera pas pour la chimie et il ne s'intéressera pas davantage à la géographie s'il ne saisit pas le signification que ces savoirs peuvent acquérir pour son esprit et pour sa vie. (...) Cela indique d'abord que ce savoir doit s'enraciner chez lui dans un véritable intérêt» (C.S.E., 1991, p. 12). En d'autres termes, l'intégration des savoirs n'est possible que si elle prend racine dans la structure préalable de la compréhension de l'élève, dans ses attentes de sens, ses préoccupations et les questions qu'il pose.

5.2.3 Les principes de l'herméneutique modérée

Dans le cadre de cette recherche, l'herméneutique a représenté une référence privilégiée. Avant de terminer ce chapitre, il me paraît important de ramasser les principes de l'herméneutique modérée que l'on trouve dispersés dans cette thèse[105]. Dans une quatrième et dernière section, je présenterai une démarche pédagogique qui s'en inspire.

1- La compréhension a une structure herméneutique circulaire. Avec Heidegger, et par la suite Gadamer, la compréhension cesse d'être un phénomène exclusivement épistémique; elle est un mode d'être, une possibilité de s'orienter dans le monde à partir de sa

---

[103] En effet, l'intégration des savoirs est un processus éducatif jamais achevé selon les membres du Conseil supérieur de l'éducation. Ils écrivent: «L'intégration des savoirs comporte certes des moments privilégiés, mais elle est essentiellement de nature évolutive et perfectible. La loi du tout ou rien ne joue pas ici: il y a des degrés d'intégration et chacun peut y franchir des étapes ou y atteindre des stades» (1991, p. 2).

[104] Dans cette perspective, et tout en reconnaissant l'apport spécifique essentiel de chaque discipline, le Conseil supérieur de l'éducation (1991) remet en question la spécialisation hâtive et abusive qui caractérise souvent nos approches pédagogiques et nous incite à revoir un enseignement qui serait trop axé sur la simple transmission de contenus disciplinaires cloisonnés.

[105] Pour une présentation quelque peu différente des principes de l'herméneutique modérée, voir Gallagher (1992), p. 188-191 et 348-350.

situation concrète, un projet. Toute compréhension comporte une pré-compréhension, une structure d'anticipation qui est à son tour pré-figurée par la tradition dans laquelle vit l'interprète et qui modèle ses préjugés (Gadamer, 1996c, p. 19). L'existence humaine se caractérise donc par son «interprétativité» (Grondin, 1993b, p. 132). Cette compréhension préalable peut à son tour se déployer pour elle-même, se comprendre d'une manière explicite. Cette explicitation d'une compréhension préalable, telle est la tâche de l'*Auslegung*, de l'interprétation. L'idée d'une compréhension comme articulation d'une compréhension préalable correspond à la structure de ce que Heidegger appelle le cercle herméneutique.

2- La compréhension s'enracine d'abord dans le passé, «dans une tradition porteuse de sens» (Grondin, 1990, p. 1132). La tradition n'est pas une chose que je peux mettre de côté. En vertu du principe du «travail de l'histoire», j'appartiens d'abord à une tradition historique et c'est à partir d'elle que j'aborde les choses. Ainsi ma connaissance de l'histoire, de l'art, de la science ou des lois morales, ma compréhension de concepts tels que le bien, la vérité, l'objectivité, bref la manière suivant laquelle je comprends et je questionne le monde, tout cela relève d'abord d'une tradition historique et culturelle. Par conséquent nos interprétations ne sont jamais neutres mais toujours conditionnées par la tradition dans laquelle nous vivons et qui forme la substance de nos préjugés. La tradition est à la fois ce qui rend possible ma compréhension et ce qui la limite, ce qui l'ouvre et la contraint.

3- La compréhension est toujours linguistique. Si la compréhension est toujours conditionnée par une tradition historique, celle-ci vient à moi à travers le langage. Le langage n'est donc pas un outil neutre, extérieur à l'interprète, mais le véhicule même des traditions interprétatives. La langue parle en nous et nous constitue comme patrimoine de textes et de formes historiquement finies, comme ensemble de règles et comme dialogue interpersonnel (Vattimo, 1991), p. 143). J'appartiens au langage comme j'appartiens à l'histoire: ni devant, ni derrière, ni au-dessus, mais compris dans l'histoire, et donc compris dans une tradition interprétative et langagière. En ce sens, le «travail de l'histoire» à travers le langage n'est pas entièrement transparent; il dépasse ma subjectivité, la limite et la rend possible. Si l'interprétation est le ressort constitutif de toute activité cognitive et pratique, le langage est le mode d'être privilégié de cette activité interprétante (Grondin, 1993a, p. 7).

4- La compréhension est toujours productive. La compréhension comporte une dimension productive qui se situe entre la création *ex nihilo* et la pure reproduction (Gallagher, 1992). Si la compréhension s'enracine d'abord dans une tradition interprétative qui la limite et la rend possible, en revanche elle n'est pas que la simple reprise et

reproduction de la tradition. La compréhension s'enracine aussi dans le présent, dans les intérêts, les questions et les préoccupations de l'interprète. En ce sens, la compréhension ne loge ni du côté du sujet, ni du côté de l'objet ou de la tradition, mais dans cet entre-deux où le dialogue se noue. «La compréhension, aiguillée par des questions qui lui sont propres, n'est pas un acte seulement reproducteur, (...) mais toujours aussi, parce que jaillissant d'une application, un comportement productif» (Grondin, 1993b, p. 176-177). Toute compréhension comporte donc une production, à la fois une transformation de soi et de la tradition.

5- La compréhension comporte une application. Si la compréhension s'enracine aussi dans le présent, dans les questions, les intérêts, les préoccupations et les attentes de sens de l'interprète, en d'autres termes si l'interprète est constitutif de la vérité herméneutique dans son rapport à l'histoire, le texte ancien ou l'oeuvre d'art, c'est que la compréhension comporte un aspect d'application à soi, une compréhension de soi, un *Sichverstehen*. Comprendre le passé, un texte, une oeuvre d'art, c'est en quelque sorte le traduire dans ses propres termes, l'appliquer à sa situation présente, y trouver un éclairage pour sa vie. «Dans les termes de Gadamer, comprendre veut dire avoir réussi à appliquer un sens à notre situation, avoir trouvé réponse à nos questions» (Grondin, 1993b, p. 176). Cette application n'a rien d'une application instrumentale; elle relève plutôt d'une *phronèsis*, c'est-à-dire d'une recherche de sens à partir de sa situation concrète, recherche de sens qui implique une ouverture à l'autre, et donc la possibilité d'un dialogue véritable.

6- La compréhension a la structure logique du questionnement. L'être humain ne possède pas une compréhension achevée et définitive sur le monde. L'être-là est pouvoir-être; son existence possède ce caractère d'ouverture et de possibilité. De sorte que sa compréhension préalable est aussi un projet, une esquisse, un guide ouvert à des modifications et à des développements (Vattimo, 1985, p. 38). Cette ouverture de la compréhension a la structure logique de la question, de sorte que «la compréhension s'éprouve ici comme le résultat du jeu dialogique de la question et de la réponse (Grondin, 1993b, p. 179). On pourrait le dire autrement. Si la compréhension comporte une application à soi, une compréhension de soi, et que l'application consiste dans la recherche d'un sens à notre situation actuelle, alors l'application obéit à la dialectique de la question et de la réponse[106]. Par le questionnement, le *Dasein* s'ouvre à d'autres possibilités et d'autres sens au sujet du monde.

---

[106] Grondin (1993b, p. 178) écrit: «Si comprendre signifie appliquer un sens à notre situation, c'est parce qu'on a su y déceler une réponse à des questions actuelles. "Nos" questions, faut-il le préciser, dans la mesure

5.2.4 Une démarche pédagogique

Je suis présentement le responsable du cours «Philosophie de l'éducation musicale»[107] à la Faculté de musique de l'Université Laval. C'est un cours de premier cycle destiné aux étudiants qui sont inscrits au programme de baccalauréat en éducation musicale. J'ajoute que c'est un cours obligatoire auquel les étudiants doivent s'inscrire à la sixième session d'un cheminement académique qui comporte quatre années de formation. Au terme de cette formation, le candidat ou la candidate se voit décerner un brevet d'enseignement de la musique au primaire et au secondaire. Il s'agit bien sûr d'un cours d'introduction à la philosophie esthétique qui vise à les familiariser avec les grands courants philosophiques, les débats et les tendances qui traversent le champ de la philosophie de l'éducation musicale, et à leur permettre d'acquérir des connaissances suffisantes sur la nature et la valeur de l'éducation esthétique, en particulier sur le rôle et l'importance de l'éducation musicale dans la formation d'un être humain. Mais comme il s'agit d'étudiants et d'étudiantes qui se destinent à l'enseignement de la musique en contexte scolaire, le cours vise surtout à leur faire vivre un cheminement de culture en leur permettant de se constituer un discours personnel, rigoureux, fondé et ouvert sur la place et l'importance de l'éducation musicale à l'école. Le cours n'est donc pas uniquement théorique et abstrait; il ne consiste pas dans une exposition ininterrompue de concepts et de théories esthétiques, bien qu'il n'exclut pas non plus d'y recourir pour alimenter la réflexion sur l'éducation musicale en contexte scolaire. J'essaie simplement de faire en sorte que les étudiants déconstruisent l'idée que le savoir est un produit fini, statique et définitif, de faire en sorte aussi qu'ils le construisent en l'inscrivant dans un cheminement où il devient véritablement significatif, et que ces concepts et ces théories répondent aux questions qu'ils se posent, à leurs préocupations et leurs attentes de sens.

---

où elles ont elles-mêmes été reprises d'une tradition et métamorphosées sous la pression d'une situation déterminée. Un texte ne devient parlant qu'à la lumière des questions que nous lui posons aujourd'hui. Il n'est pas d'interprétation qui ne soit une réponse à une question ou à une recherche d'orientation, d'autant que la compréhension s'accompagne nécessairement d'une rencontre avec soi».

[107] Pour le bénéfice du lecteur, je donne la description du cours selon l'Annuaire (1998-1999, p. 39) des cours de la Faculté de musique de l'Université Laval. «Introduction. Divers points de vue sur l'art: le référentialisme, l'expressionnisme, le formalisme. Conception philosophique fondamentale sur l'art en général (art et sentiment; création esthétique; signification esthétique; expérience esthétique) et sur la musique plus particulièrement (la signification musicale; l'expérience musicale). Application des concepts philosophiques de base à l'éducation musicale».

Après la présentation d'usage du plan de cours à la première rencontre, deux séances sont prévues sur les fondements historiques, psychologiques et philosophiques de l'éducation musicale au XX^{e} siècle. Dès la quatrième séance, chaque participant est invité à produire un texte sur la question suivante: pourquoi l'éducation musicale à l'école? Je rappelle qu'ils ne sont ni préparés ni documentés pour répondre à cette question, qu'elle leur est soumise à l'instant même de la séance et qu'ils disposent d'une heure trente minutes pour développer leur position. Même si ce texte initial ne fait pas l'objet d'une correction de ma part, il demeure une pièce essentielle dans le cheminement de l'étudiant et pour la suite de nos travaux. Bien sûr il existe de grands auteurs et des grandes philosophies esthétiques pour répondre à cette question. Mais dans une perspective herméneutique, et compte tenu de l'objectif prioritaire du cours, il importe d'accorder la préséance à la question sur la réponse, au processus sur le résultat final. Et cette question ne revêt pas qu'un attrait théorique, c'est une question qui se pose pour quiconque se destine à l'enseignement de la musique en contexte scolaire. Cette question, je la formule comme je l'ai mille fois entendue: à quoi ça sert l'art à l'école? À divertir? À passer le temps? À s'amuser entre deux périodes de travail? Pour sûr, on trouve peu de réponses satisfaisantes à cette question dans le milieu scolaire. Les arts? Ça me libère une période disent certains parmi les plus indifférents. La musique? Ça repose les élèves après le travail scolaire, après le vrai travail il va sans dire, celui qui compte, qu'on évalue. On fera aussi valoir qu'il est important de se divertir pour les élèves, de vivre quelques émotions après tous les efforts intellectuels qu'on leur exige, enfin, ça met de la vie dans l'école. L'art est le domaine de l'émotion, de la subjectivité comme le disent fièrement certains en ayant l'impression de nous faire plaisir. De nature à décourager même les plus convaincus, j'arrête ici ce tissu de banalités. Mais je dirais simplement ceci: malgré la place de l'éducation artistique dans notre tradition éducative québécoise, malgré tous les documents, les rapports et les avis qui en confirment la valeur, malgré toutes les études scientifiques qui en montrent l'apport essentiel, ses effets bénéfiques sur les autres apprentissages, et malgré des éléments conjoncturels favorables qui confirment sa pertinence, l'éducation artistique à l'école se porte mal et elle est peu appuyée sur les plans pédagogique, administratif et politique. Les commissions scolaires ne respectent jamais le temps prescrit par le régime pédagogique, les conditions d'enseignement sont le plus souvent très difficiles, et la précarité est le lot de plusieurs enseignants. La demande de l'école par rapport à l'éducation artistique en est une de divertissement. Dans un tel contexte, la contribution de l'éducation artistique à la formation de l'élève demeure marginale pour ne pas dire négligeable. J'ajoute à cela la récente réforme du curriculum et le rôle important joué par le conseil d'établissement dans la composition du programme d'études, et vous avez là les ingrédients d'un contexte qui n'est pas toujours favorable à l'éducation artistique, en

l'occurence à l'éducation musicale. Or c'est le contexte dans lequel ces étudiants auront à travailler et c'est à partir de ce contexte que je les invite à développer une réflexion sur la place, le rôle et la valeur de l'éducation musicale à l'école et dans la formation d'un être humain. Il faut être très solide pour enseigner en milieu scolaire, non seulement sur le plan disciplinaire mais également sur le plan théorique et spéculatif, et pour maintenir l'idéal d'une formation esthétique dans un monde qui nous porte à croire que seule la technique importe. Ce contexte est donc le point de départ de notre réflexion; mieux le comprendre et le réfléchir, c'est déjà donner un sens à son travail.

Cet exercice d'écriture vise à faire sortir la compréhension préalable, à la mettre en oeuvre avant toute démarche d'élaboration théorique. Comme nous l'avons vu, cette compréhension préalable n'est pas une compréhension achevée et complète des choses, mais un projet, un guide, une esquisse en quelque sorte qui peut être modifiée, développée, élaborée. D'un point de vue herméneutique, cette compréhension préalable est moins le fait d'une subjectivité autonome, transparente et fermée sur elle-même, que l'insertion d'une compréhension dans une tradition historique qui vient à moi par le biais du langage. En d'autres termes, ma compréhension originaire ou ma façon préalable de répondre à cette question appartient aussi au travail silencieux de l'histoire que me conditionne à travers le langage. Il faut se rappeler que le *Dasein* est d'abord un être-affecté-par, un «être-habité-par» suivant la belle expression de J.-C. Gens (1995, p. 20). Par la suite il s'agira d'élaborer cette compréhension originaire en laquelle réside une prise de conscience de l'action de l'histoire sur notre compréhension. Répondre à cette question c'est non seulement appliquer un sens à sa situation, donner un sens à son travail, mais également reprendre une tradition interprétative qui l'a rendue possible. La suite du travail prend donc la forme d'un dialogue de l'étudiant avec une tradition interprétative au sein d'une communauté d'apprentissage. Il y a donc deux pôles d'explicitation de cette compréhension originaire: un pôle individuel et un pôle collectif. Mais dans chaque cas le rapport à la culture est un rapport dialogique dans lequel réside une expérience possible de sens et de vérité.

Dans les séances subséquentes, les étudiants sont invités à constituer des équipes de travail, c'est-à-dire des communautés d'apprentissage. Ce qui nécessite de leur enseigner les principes du travail en équipe efficace, mais surtout les exigences reliées à la mise en place d'une communauté d'apprentissage et les conditions auxquelles doit satisfaire un dialogue véritable[108]. Chaque séance de travail en équipe est précédée d'une période de questions de

[108] Sur le dialogue gadamérien, les conditions du dialogue et sur les communautés d'apprentissage, relire les sections 5.1.2, 5.1.3 et 5.1.4.3 de ce chapitre.

quinze minutes portant sur la matière de l'exposé du cours précédent, et d'un exposé de quarante-cinq minutes pour présenter ou approfondir un concept. De la cinquième rencontre à la onzième séance inclusivement, les communautés d'apprentissage disposent d'une période de travail de quatre-vingt-dix minutes. À partir de la mise en commun de leur texte initial, ils doivent réussir à présenter un texte plus élaboré qui fera l'objet d'une présentation orale. Ces équipes de travail sont des communautés d'apprentissage où le dialogue occupe une position centrale. Je supervise d'une manière discrète leur travail de manière à m'assurer de la qualité du dialogue entre les membres de l'équipe. La compréhension s'éprouve donc ici comme le résultat d'un jeu dialogique entre la question et la réponse. Elle prend la forme d'un dialogue avec l'autre, d'une relation à l'autre. Et comme l'écrit Grondin (1993b, p. 179), «du fait de cette relation d'ouverture et d'échange, la compréhension est moins la saisie noétique et ponctuelle d'un contenu de sens que l'accomplissement d'un dialogue». Et cette compréhension n'est pas uniquement un acte reproducteur, mais aussi, parce que jaillissant de l'herméneutique de l'application, et donc de la dialectique de la question et de la réponse, un acte productif où ni la compréhension originaire de l'interprète ni la tradition interprétative demeurent intactes.

Il y a là, je pense, plus qu'un simple refus d'un enseignement strictement magistral, mais la volonté et la tentative de faire en sorte que cette matière devienne leur chose et leur langage, l'occasion d'une démarche de culture. Et pour nous, cette démarche de culture consiste essentiellement dans l'élaboration d'un rapport au monde. Cette élaboration est appropriation/intégration/organisation et elle résulte d'un jeu dialogique de la question et de la réponse. Appropriation, c'est-à-dire la capacité à faire sienne la culture, à la traduire dans ses mots, ses images, à la faire parler aux questions que nous lui posons; intégration, c'est-à-dire la capacité de faire des liens entre les contenus de culture et leur contexte d'émergence, de faire des liens entre les contenus de culture eux-mêmes et de faire des liens entre ma compréhension préalable et de nouveaux contenus; organisation, c'est-à-dire la capacité à les mettre en forme, à les resituer les uns par rapport aux autres, à les structurer et à en voir la cohérence interne. La culture ne réside pas d'abord dans des savoirs, mais dans cette élaboration d'un rapport au monde où il devient possible de saisir et d'entrevoir la signification que la culture peut revêtir pour sa vie, pour son coeur et son esprit.

CONCLUSION

C'est un défi le plus souvent redoutable que celui de conclure, car il ne s'agit pas simplement de redire tout ce qui vient d'être dit mais de le redire de manière à le faire voir sous un jour nouveau. Alors comment dire encore une fois les choses sans donner dans les répétitions, les rabâcheries et les redites aussi assommantes qu'inutiles? Si l'exercice est difficile, il est en revanche profitable car il permet de présenter l'essentiel en se délestant des détails, des précisions multiples et des longues explications que nécessite la réalisation de la tâche. Et quelle était notre tâche? 1) Je voulais d'abord conduire une réflexion sur la pédagogie à partir de l'herméneutique et 2) proposer une pédagogie de la culture à travers laquelle s'éclairerait le sens de la pratique éducative d'un pédagogue cultivé comme pratique culturelle. Ce double objectif que je me proposais d'atteindre n'est pas le fruit du hasard, de mes lubies ou de mes phantasmes profonds. En effet, après avoir montré que l'éducation et la pédagogie se maintiennent dans l'horizon de la métaphysique au sein de la tradition éducative occidentale, je pense qu'il s'imposait de réfléchir à nouveau sur la pédagogie et sur le sens de la pratique éducative du pédagogue cultivé dès lors que nous prenions acte du rapport ajointant les résultats de la recherche menée par Nietzsche et Heidegger et les discours tenus récemment sur la modernité et la postmodernité (Vattimo, 1987). Considérant ce rapport, la question s'énonçait comme suit: comment penser la pédagogie et quel est le sens de la pratique éducative du pédagogue cultivé dans le contexte général de la postmodernité, c'est-à-dire dans le contexte d'une prise de congé de l'idéal de la fondation, à l'époque d'une pensée post-métaphysique et post-historiciste? Comme époque d'une pensée post-métaphysique et post-historiciste, comme époque marquée par la sécularisation progressive non seulement de la philosophie mais encore de tous les domaines de la culture humaine, la postmodernité nous fait entrer dans un «âge herméneutique de la raison» (Greisch, 1985). Dénominateur commun de la postmodernité ambiante, pluraliste et sécularisée, l'herméneutique nous fait prendre conscience de l'historicité de la compréhension humaine et de la relativité de tous les points de vue sur le monde. Or notre réflexion sur la pédagogie et sur le sens de la pratique éducative du pédagogue cultivé, c'est

précisément à l'herméneutique que nous l'avons confiée. Au terme de notre démarche, notre question est maintenant la suivante: avons-nous réussi à nous acquitter des tâches propres à notre recherche? Je répondrai volontiers à ces questions en essayant toutefois de mettre en lumière l'originalité ou l'apport spécifique de notre effort de recherche.

À un niveau très général, je pense que l'originalité de cette thèse est double. On la trouve d'abord dans cette tentative de penser la pédagogie et les rapports entre la pédagogie et la culture à partir d'une perspective dont Vattimo (1991) devait dire qu'elle représentait la nouvelle *koinè* de la philosophie et de la culture actuelle prise dans son ensemble, c'est-à-dire à partir de l'herméneutique, et donc depuis un point de vue qui est peu représenté parmi les chercheurs en éducation qui s'intéressent à la problématique des rapports entre l'éducation et la culture. Or je pense que l'herméneutique est une avenue intéressante pour penser les rapports entre l'éducation et la culture et pour fournir un cadre réintégrateur possible aux dispersions et aux discontinuités qui caractérisent la culture actuelle.

En second lieu, et au regard de la déliquescence de l'humanisme comme référence éducative et culturelle, je pense avoir évité un double écueil: d'abord l'écueil d'un retour nostalgique et moralisant au modèle hiérarchique fondateur de l'humanisme à la manière de Bloom (1987), puis le piège non moins redoutable de son dépassement définitif sous la forme d'une "technicisation" excessive de l'éducation et de la pédagogie. À partir d'une lecture vattimienne de Heidegger, j'ai proposé l'idée d'une *Verwindung* de l'humanisme, idée qui recouvre d'ailleurs le sens d'une distorsion, évitant ainsi le Charybde nostalgique d'un retour en arrière et le Scylla de son dépassement définitif. Selon Vattimo (1991), si nous considérons la manière exemplaire dont Heidegger parvient à ce concept, alors le passage de la modernité à la postmodernité, d'une pensée métaphysique à une pensée post-métaphysique, ou encore de l'humanisme comme référence à une pensée qui le surmonte, prend la forme d'une distorsion. Une *Verwindung* de l'humanisme devait donc être envisagée non pas sous l'angle d'un retour à l'unité mais comme distorsion de l'unité, pensée cette fois en termes de continuité. Dans le cadre de notre travail, cette recherche de continuité s'était proposée de surmonter la discontinuité entre le passé et le présent, la discontinuité entre les hommes, enfin la discontinuité entre les savoirs et la vie et la discontinuité entre les savoirs. Mais encore? Outre ces généralités, est-il possible de préciser davantage les positions que nous avons tenues de manière à faire ressortir l'originalité de nos travaux?

Pour répondre à ces questions, j'utiliserai un texte de Villani (1996) dans lequel il présente la méthode du philosophe français Gilles Deleuze. Fasciné par Deleuze, Villani se demande s'il existe une méthode deleuzienne. Dans sa correspondance avec Villani, Deleuze lui livre une réponse qui mérite d'être reprise *in extenso*:

> «Je crois qu'un livre, s'il mérite d'exister, peut être présenté sous trois aspects rapides. On n'écrit de livre digne que 1) si l'on pense que les livres sur le même sujet ou sur un sujet voisin tombent dans une sorte d'erreur globale (fonction polémique du livre); 2) si l'on pense que quelque chose d'essentiel a été oublié sur le sujet (fonction inventive); 3) si l'on estime être capable de créer un nouveau concept (fonction créatrice). Bien sûr, c'est le minimum quantitatif: une erreur, un oubli, un concept...Dès lors, je prendrais chacun de mes livres, en abandonnant la modestie nécessaire, et je me demanderais: 1) quelle erreur il a prétendu combattre; 2) quel oubli il a voulu réparer; 3) quel nouveau concept il a créé» (Villani, 1996, p. 151).

Quelle erreur? Quel oubli? Quel nouveau concept? Jouant le jeu de la méthode deleuzienne, je reprendrai ces questions en les appliquant à ma propre réflexion sur la pédagogie (chapitre 4) et sur le sens de la pratique éducative du pédagogue cultivé comme pratique culturelle (chapitre 5).

L'erreur. J'ai d'abord rejeté une conception de la pédagogie pensée sur le modèle de la science appliquée. Comme je l'ai montré, la pédagogie s'est modelée sur l'idéal de la fondation qui caractérise l'histoire de la philosophie occidentale, depuis l'*ontos on* platonicien jusqu'aux différentes formes de positivisme et de néo-positivisme à la fin du XIX^{e} siècle et au début du XX^{e} siècle. La pédagogie a longtemps caressé le rêve d'un discours fondé en vérité, rêve qui se poursuit d'ailleurs toujours de nos jours sous la forme du couple épistémologie/didactique, l'ensemble des prescriptions didactiques pouvant se déduire «d'une analyse serrée des spécificités épistémologiques des disciplines enseignées» (Meirieu, 1995, p. 244). Or la complexité de la situation éducative décourage tout espèce de transfert automatique, toute application simpliste et nous oblige à reconnaître «l'insoutenable légèreté de la pédagogie» (Gauthier, 1993a), la discontinuité entre le descriptif scientifique et le prescriptif pédagogique. À l'époque d'une véritable artificialisation, instrumentalisation et manipulation du vivant, l'éducation risque de devenir une partie du système de contrôle généralisé qui caractérise le *Gestell*. Pour échapper à cette tendance, je pense qu'il faut redire le caractère aventureux de l'entreprise éducative, rappeler les limites de notre influence et de notre contrôle sur un élève ou des groupes d'élèves, rappeler enfin que les élèves sont irréductibles à nos savoirs et à toutes nos tentatives pour circonvenir leur liberté.

Si le modèle applicationniste de la pédagogie ne me convient pas, je récuse également toute position qui rejette d'emblée la possibilité d'un savoir pédagogique issu de la recherche en enseignement, et donc qui refuse de considérer l'utilité que peuvent présenter pour notre pratique d'enseignement des résultats issus de recherches ou d'épistémologies plus positivistes. Or ces recherches fournissent un ensemble de conseils pratiques, de moyens, d'outils et de techniques pour nous aider à nous orienter dans la réalité complexe d'une classe d'enseignement, pour nous aider à lire et à comprendre notre pratique enseignante. C'est une chose de souligner la complexité d'une classe d'enseignement, c'en est une autre de s'y complaire et de s'y enfermer en rejetant *ipso facto* la pertinence et la possibilité de généralisation des résultats de la recherche à d'autres contextes d'enseignement (Gauthier *et al.* , 1997, p. 293).

L'oubli. Alors quelle est la chose essentielle qui est oubliée dans ces visions de l'enseignement? D'abord le modèle applicationniste de la pédagogie trouve dans la complexité de la situation éducative un contrepoint absolument nécessaire. Ce qui est occulté dans ce modèle, ce sont les conditions concrètes d'enseignement. Une classe n'a rien d'un lieu univoque et unidimensionnel. Comme plusieurs auteurs j'ai souligné le caractère complexe d'une classe d'enseignement, la singularité des situations éducatives qui ne se répètent jamais tout à fait à l'identique, leur caractère instable et ambigü. Un enseignant n'est ni un technicien ni un savant; chaque jour il transige avec des situations marquées par l'instabilité, l'incertitude et le conflit de valeurs et par rapport auxquelles il ne peut utiliser ses savoirs comme s'ils pouvaient s'appliquer directement sans autre considération et délibération. J'enseigne depuis assez longtemps pour savoir qu'il n'existe pas de solutions toutes faites, de règles claires et précises pour faire face en toute sécurité à des situations éducatives changeantes et ambiguës. D'une certaine manière, c'est l'enseignant qui est l'acteur social le plus fragile dans une classe d'enseignement.

Deuxièmement, que l'enseignement soit un métier complexe, que la situation éducative soit loin d'être simple, univoque et unidimensionnelle, nous en convenons tous. Mais la classe n'en présente pas moins une structure de base qui lui confère une certaine stabilité et par rapport à laquelle il est possible d'analyser des comportements, des gestes et des actions des enseignants qui peuvent avoir des effets bénéfiques sur les élèves, sur leur travail et leurs apprentissages. Une classe n'est pas à refaire tous les jours; on est toujours en présence d'un enseignant face à un groupe d'élèves dans un lieu physique déterminé et un environnement social fortement structuré. Une classe présente un certain nombre de caractéristiques qui la font ressembler à une autre classe et dans laquelle nous pouvons mettre

en lumière des résultats de recherche qui peuvent supporter nos décisions pédagogiques et se prêter à la généralisation à d'autres situations d'enseignement.

Le concept. Pour parer à ces écueils, j'ai proposé l'idée d'une herméneutique pédagogique. Cette herméneutique pédagogique signifie d'abord que la pédagogie est une activité herméneutique. Non seulement le pédagogue interprète une matière, mais il interprète une matière pour des élèves de même que leur compréhension de la matière. Dans la perspective d'une éducation pensée comme dialogue, ouverture et transformation, ce travail d'interprétation de la matière pour les élèves ne vise pas seulement la compréhension comme reproduction, mais une compréhension qui comporte aussi une dimension productive. Mais encore il interprète des situations complexes où s'emmêlent tout à la fois des interactions sociales, des demandes contradictoires, des rapports différenciés à la matière, des attitudes et des comportements variés. Comme activité interprétative, la pédagogie repose sur l'interdépendance des *subtilitates intelligendi*, *explicandi* et *applicandi*. Il s'agit bien de *subtilitas*, ce qui veut dire que je conçois moins la pédagogie comme une méthode ou une technique que l'on applique que comme une aptitude qui exige une finesse d'esprit, un tact, un jugement et une sensibilité, bref comme un savoir pratique qui s'exerce sur un terrain où l'investigation scientifique achoppe à prescrire l'action.

Ensuite, à partir des travaux de Gadamer, nous avons vu que la pédagogie implique une mise en relation des trois éléments essentiels que son analyse de l'herméneutique juridique a mis en lumière: un contexte ou une situation éducative complexe, un enseignant ou un interprète qui exerce son jugement en situation contingente d'action, enfin des savoirs sur lesquels il prend appui, à la manière du juge qui se repose sur le contenu normatif de la loi. Un enseignant n'est ni un technicien ni un savant, mais un acteur qui doit juger des situations marquées par le flou, l'incertitude et le conflit de valeurs, des situations dont il ne peut entièrement s'extraire pour les évaluer et les apprécier d'une manière uniquement technique et détachée et dans lesquelles il exerce son jugement en s'appuyant sur son expérience et ses savoirs. Rejetant ainsi le modèle technique de l'application, notre conception est beaucoup plus proche de ce que notre analyse de l'herméneutique a mis en lumière, à savoir que si l'interprétation comporte une application, le modèle de cette application est phronétique et non technique. Or il en est ainsi non seulement de la compréhension herméneutique en général, mais aussi de l'herméneutique juridique où il s'agit d'appliquer des lois à des situations particulières, comme de l'herméneutique pédagogique où l'enseignant applique des savoirs en tenant compte à la fois du contexte, de l'élève ou du groupe d'élèves et de sa situation d'interprète. Dans tous ces cas, la

compréhension ou l'interprétation ne résulte pas d'une procédure technique ou de l'effacement de l'interprète derrière un pur savoir; elle découle à chaque fois de la conversation réflexive d'un interprète avec une situation dont il ne peut s'extraire comme s'il s'agissait d'un problème technique, et qu'il juge en s'appuyant sur des normes, des règles et des savoirs. En d'autres termes, elle découle d'une raison pratique dont Gadamer a largement montré qu'elle est aussi liée à la culture.

Par rapport à la culture également, je pense avoir lutté contre trois erreurs: une conception humaniste nostalgique, une conception psychologisante, une conception technocratique et bureaucratique de la culture et de l'éducation. Je les examine tour à tour en reprenant la méthode deleuzienne.

L'erreur. D'abord je pense avoir lutté contre la conception humaniste nostalgique de la culture, principalement représentée par Bloom (1987). On y retrouve une apologie de la culture définie selon la raison universelle. La culture est sacrée et transcendante; elle est le socle éternel des valeurs, des oeuvres et des significations qui transcende l'histoire et les cadres géographiques. En elle et par elle, chaque homme se dispose à l'universel par l'Humanité déposée dans ses oeuvres. Pour reprendre Houssaye (1993, p. 96-97), la culture est déjà venue au monde, la culture est déjà donnée au monde. Ce qui induit une posture de pensée tournée à la fois vers le passé et vers un au-delà. Mais l'humanisme peut-il de nos jours nous permettre de penser l'éducation dans le cadre général de la postmodernité, aux temps de la société pluraliste et sécularisée? Peut-il être autre chose qu'un mode de résistance et devenir un mode d'intégration de la pluralité indépassable des cultures, des références et des valeurs, des normes et des conduites?

Ensuite je pense avoir lutté contre une conception psychologisante de la culture. Si la culture peut être connaissance de soi, on aurait tort de comprendre cette connaissance de soi au sens psychologique. Rejetant l'idée d'une identité-substance, «homogène et statique», le point de vue moderne en fait, c'est-à-dire la tradition du *Cogito* et la prétention du sujet de se connaître lui-même d'une manière intuitive et immédiate, j'ai proposé une conception dialogique de l'identité où se connaître et se comprendre exigent le détour des signes et des symboles d'humanité déposés dans des oeuvres de culture (Ricoeur, 1986b), le détour par l'histoire. Ce que nous connaissons par l'histoire, c'est quelque chose comme une connaissance de soi, mais une connaissance de soi qui a reçu de l'histoire une impulsion qui fait éclater les cadres d'une connaissance de soi repliée sur elle-même (Gadamer, 1996b).

Enfin, je pense avoir rejeté une conception technocratique et bureaucratique de la culture et de l'éducation, c'est-à-dire une conception qui abandonne l'éducation et la culture au seul jeu de la consommation des connaissances, une éducation et une culture laissées entre les mains de planificateurs avant tout soucieux de rentabilité et d'efficacité (Leroux, 1989) et qui produiront des programmes où cohabiteront des connaissances éparses, le plus souvent sans liens entre elles, tenant lieu de substitut factice à une culture à la fois plus large, plus profonde et mieux intégrée. Car un ensemble d'informations disparates n'a jamais fait une culture et ce n'est pas une planification des contenus de culture dans des programmes qui y changera quelque chose. La culture n'est pas d'abord dans des programmes; elle est dans des maîtres qui l'incarnent et la partagent, qui la rendent vivante en montrant qu'elle peut répondre à nos questions, à nos inquiétudes et nos attentes de sens.

L'oubli. On pourrait faire valoir plusieurs objections contre la conception humaniste nostalgique à la manière de Bloom. Je n'en retiendrai qu'une seule en m'inspirant de nos acquis sur l'herméneutique. À l'encontre de cette conception de la culture, on a montré que la contextualisation de la compréhension est une dimension intégrante du phénomène herméneutique. Elle signifie simplement que toute compréhension s'enracine aussi dans la situation de l'interprète. Quand j'aborde un texte, une oeuvre d'art ou un événement historique, je le comprends à partir de ma propre situation d'interprète, à partir de mes questions, de mes angoisses et de mes attentes de sens. En d'autres termes, ma compréhension de ce texte, de cette oeuvre ou de cet événement historique est toujours relative à ma situation d'interprète. La compréhension neutre n'existe pas. Comme nous le savons, cette détermination du sens par la situation de l'interprète, Heidegger la nomme la «structure *a priori* de la compréhension» ou la «structure d'engagement pratique». La culture n'existe pas là quelque part comme une entité abstraite et immuable au-dessus des hommes, mais selon des appropriations diversifiées qui ne sont pas sans liens avec les références culturelles de chacun, les préalables du milieu. Et c'est pourquoi il importe tant de tenir compte de cette réalité préalable si l'on veut avoir quelque chance de faire accéder l'élève à une culture plus élaborée. Si l'éducation est toujours une oeuvre de transmission d'un héritage culturel, l'ontologie herméneutique de la compréhension l'envisage d'une manière créative par la participation d'un sujet situé au sens à construire.

Deuxièmement, contre la conception psychologisante de la culture, j'ai fait valoir la fonction médiatrice de la culture dans la connaissance de soi. D'un point de vue herméneutique, on n'accède jamais directement à soi-même d'une manière intuitive et immédiate. La compréhension ou la connaissance de soi est toujours une compréhension

dans la culture et dans l'histoire qui la portent. Se comprendre, c'est se comprendre dans la culture, c'est-à-dire depuis l'horizon pré-constitué de signes, de symboles et de significations qui forment la substance de mon être historique. Toute compréhension de soi s'enracine dans l'histoire dont elle reçoit ses possibilités de sens par le biais du langage. On n'accède donc jamais directement à soi-même, mais toujours par le détour des autres, par le détour d'une culture qui me précède, par le détour d'un langage où se dépose, se transforme et se transmet le rapport des hommes au monde.

Enfin, contre la conception technocratique et bureaucratique de l'éducation et de la culture, il importe de réaffirmer que la culture est la source, la substance et la finalité de l'éducation. L'éducation comporte certes des dimensions sociales, politiques, économiques, éthiques et techniques, mais elle est d'abord et avant tout une activité culturelle par laquelle une société introduit de jeunes êtres à un ordre humain de valeurs, de symboles et de savoirs qu'elle estime essentiel pour la compréhension du monde. Or ni l'école en général ni le maître en particulier ne peuvent éluder la question de la culture ou en esquiver l'importance, encore moins se rabattrent sur le seul programme officiel comme s'il pouvait servir de substitut valable à toute réflexion sur les rapports entre l'éducation et la culture. Il y a là, je pense, une responsabilité redoutable qui concerne chaque enseignant chaque fois qu'il prétend éduquer un autre être humain.

Le concept. Pour pallier à ces erreurs et à ces oublis, j'ai proposé une pédagogie de la culture, c'est-à-dire une pédagogie du dialogue et une pédagogie de la compréhension à partir des principes de l'herméneutique modérée que je reprends succinctement. La compréhension humaine présente une structure herméneutique circulaire. Toute compréhension comporte une pré-compréhension qui peut à son tour se déployer pour elle-même, se comprendre d'une manière explicite. Toute compréhension s'enracine d'abord dans une tradition historique qui vient à moi à travers le langage. Le compréhension est toujours linguistique. Toute compréhension s'enracine aussi dans les préoccupations de l'interprète, dans les questions qu'il pose et ses attentes de sens. Par conséquent, la compréhension ne loge ni du côté de la tradition ni du côté de l'interprète, mais dans cet entre-deux où le dialogue se noue. C'est pourquoi dira Gadamer (1996a), la compréhension est toujours aussi, parce que jaillissant d'une application, un acte productif. La compréhension comporte donc un aspect d'application à soi. On cherche à comprendre de manière à trouver une réponse satisfaisante aux questions que nous posons. Or cette application à soi n'a rien d'une application instrumentale; elle relève plutôt d'une *phronèsis*, c'est-à-dire d'une recherche de sens à partir des préoccupations de l'interprète. Cette recherche de sens, parce qu'elle ne peut jamais se

résoudre dans une prise totale et définitive de la vérité, implique une ouverture à l'autre, et donc la possibilité d'un dialogue véritable. Si la compréhension implique une ouverture à l'autre, et donc cette possibilité d'un dialogue véritable, alors la compréhension présente la structure logique de la question et de la réponse.

Cette pédagogie de la culture se proposait de vaincre la discontinuité entre les hommes, la discontinuité entre le passé et le présent, la discontinuité entre les savoirs et la vie et entre les savoirs. Par rapport à la discontinuité entre les hommes, à la pluralisation grandissante de nos sociétés, nous avons proposé, dans un premier temps, une pédagogie du dialogue, et dans un deuxième temps, une pédagogie comme ouverture à la personnalité culturelle des élèves et comme lieu d'articulation du couple continuité/rupture en éducation. J'en ai d'ailleurs tiré les éléments d'une critique de la position de Finkielkraut. Par rapport à la discontinuité entre le passé et le présent, nous avons réaffirmé l'importance d'enseigner dans une perspective historique, non seulement d'enseigner l'histoire, mais d'enseigner l'histoire de toutes les disciplines. Si le passé fait toujours partie de nos interprétations, et si les traditions interprétatives et langagières sont toujours comprises dans l'expérience éducative, alors enseigner, cela ne peut pas consister à transmettre simplement des connaissances, mais plus encore, cela consiste à aider l'élève à prendre conscience de la profondeur historique de ce qui lui est transmis. En regard de la discontinuité entre les savoirs et la vie et entre les savoirs, j'ai montré que l'herméneutique comme philosophie pratique peut nous aider à reconstituer des continuités entre les savoirs spécialisés sur le monde, à les reconduire, comme le dit Vattimo (1991), «à une image unitaire "praticable" du monde. Ces discontinuités et ces dispersions qui caractérisent la culture actuelle ne sont pas que des fatalités; nous pouvons en faire l'objet d'un sursaut et d'un réveil dans la mesure où nous prenons conscience de l'historicité de la compréhension humaine.

J'ajouterai en terminant que cette démarche présente un double bénéfice à mon avis. D'abord, je pense que nous sortons de l'alternative ruineuse où s'enfonce le débat entre les défenseurs de la culture d'un côté et les pédagogues de l'autre. Comme nous l'avons vu, ce débat a plusieurs variantes: d'un côté la culture au sens universaliste, de l'autre la culture au sens différentialiste; d'un côté la pédagogie comme rupture, de l'autre la pédagogie comme continuité; d'un côté la pédagogie traditionnelle, de l'autre la pédagogie nouvelle. Or il n'y pas de pédagogie sans culture et de culture sans pédagogie. La pédagogie est à la fois cet effort pour transformer et adapter la culture aux besoins, aux intérêts et aux questions des élèves et pour amener les élèves aux exigences de la culture. En second lieu, je pense que notre démarche va plus loin que certaines idées qui circulent actuellement sur l'importance de

rapprocher l'école de la culture. J'ai pris au sérieux l'appel du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (Groupe Inchaupé) de réinscrire l'école sur le chemin de la culture. À lumière du courant philosophique le plus représentatif de cette fin de siècle, j'ai cherché à soumettre des propositions et des pistes de travail sinon originales, à tout le moins plus élaborées, et peut-être, un tant soit peu fécondes.

La philosophie herméneutique nous convie à une certaine image de l'humanité, de l'être humain et de l'existence. Nous avons reçu d'Hermès, le dieu messager des Grecs, le langage et l'écrit, outils de médiation et de transmission par excellence. À l'heure de l'inforoute de l'information, Hermès y trouve le prolongement de sa vocation. Conserver, transmettre, recevoir et transformer ce qui nous est confié, l'être humain y trouve sa destination la plus haute. Pour l'herméneutique, l'homme réalise sa mission quand il répond par le langage à l'appel de l'Être. Mais cette réponse n'est jamais définitive et achevée, ouvrant sans fin le dire pluriel de l'homme. Le sens de la pratique éducative comme pratique culturelle s'y trouve et s'y loge tout entier: dans ce travail incessant de médiation en vue d'amener l'élève à sa propre parole en risquant le dialogue dont la culture est la source et l'écho, et sans lequel il n'existe ni transformation de soi ni transformation de la culture. Hermès est toujours vivant.

Bibliographie

Adler, M. J. (1982) *The Paideia Proposal. An Educational Manifesto.* New York: Macmillan.

Adler, M. J. (1983). *Paideia Problems and Possibilities.* New York: Macmillan.

Adler, M. J. (1984). *The Paideia Program.* New York: Macmillan.

Abdallah-Pretceille, M. (1997). Pour une éducation à l'altérité. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (1), 123-132.

Aimond. C. (1939). *Le moyen âge.* Paris: J. De Gigord.

Aimond, C. (1940). *Les temps modernes.* Paris: J. De Gigord.

Angenot, P. (1990). Former aux fondements et former à fonder. Dans C. Gohier (dir.), *La formation fondamentale* (p. 205-225). Montréal: Logiques.

Angenot, P. (1993). Un défi pour la formation fondamentale des enseignants: le pédagogue cultivé. Dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif, (dir.), *Le savoir des enseignants: unité et diversité* (p. 49-70) Montréal: Logiques.

Angers, M. (1982). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines.* Montréal: CEC.

Apel, K.O. (1988). Esquisse d'une théorie philosophique des types de rationalité. *Le Débat*, 49, 141-163.

Arendt, H. (1972). *La crise de la culture* (Trad. P. Lévy). Paris: Gallimard (1re éd. 1954).

Aristote (1979). *Éthique à Nicomaque* (Trad. J. Tricot). Paris: Vrin.

Atkins, E. (1988). Reframing curriculum theory in terms of interpretation and practice: a hermeneutical approach. *Journal of curriculum studies*, 20 (5), 437-448.

Audet, C. et Saint-Pierre, D. (dir.) (1997). *École et culture. Des liens à tisser.* Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

Avanzini, G. (1975). *La pédagogie au XXe siècle.* Toulouse: Privat.

Axelos, K. (1972). *Pour une éthique problématique.* Paris: Éditions de Minuit.

Badie, B. (1990). Modernisation. *Encyclopédie philosophique universelle. Les Notions philosophiques* (p. 1653-1654). Paris: Presses universitaires de France.

Bachelard, G. (1972). *La formation de l'esprit scientifique.* Paris: Vrin.

Balandier, G. (1985). *Le détour.* Paris: Fayard.

Balandier, G. (1997). Les espaces de la surmodernité. *Sciences humaines*, 73, 27-28.

Balle, F. (1990). Culture (— de masse). *Encyclopédie philosophique universelle.* Paris: Presses universitaires de France.

Bantock, G. H. (1980). *Dilemmas of the Curriculum.* Oxford: Martin Robertson.

Beaufret, J. (1971). *Introduction aux philosophies de l'existence.* Paris: Denoël Gonthier.

Beillerot, J. (1992). Être enseignant aujourd'hui. *Le courrier de l'Unesco*, 37-40.

Bell, D. (1976). *Vers la société post-industrielle* (Trad. P. Andler). Paris: Laffont.

Beyer, L. E., Feinberg, W., Pagano, J. et Whitson, J. A. (1989). *Preparing Teachers as Professionnals. The Role of Educationnal Studies and Other Liberal Disciplines.* New York: Teachers College, Columbia University.

Bloom, A. (1987). *L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale* (Trad. P. Alexandre). Paris: Julliard. Montréal: Guérin.

Boisvert, Y. (1995). *Le postmodernisme.* Montréal: Boréal.

Boisvert, Y. (dir.). (1998). *Postmodernité et sciences humaines. Une notion pour comprendre notre temps.* Montréal: Liber.

Boisvert, Y. (1998). L'analyse postmoderniste au-delà de l'esthétisme discursif. Dans Y. Boisvert (dir.), *Postmodernité et sciences humaines. Une notion pour comprendre notre temps* (177-190). Montréal: Liber.

Boudon, R. (1973). *Les méthodes en sociologie.* Paris: Presses universitaires de France.

Bourdieu, P., Passeron, J. C. (1970). *La reproduction: éléments pour une théorie du système d'enseignement.* Paris: Minuit.

Bourdoncle, R. (1993). La professionnalisation des enseignants: les limites d'un mythe. *Revue française de pédagogie*, 105, 83-119.

Breton, P., Rieu, A.-M., et Tinland, F. (1990). *La techno-science en question.* Seyssel: Cahmp Vallon.

Brihat, D. (1966). *Risque et prudence.* Paris: Presses universitaires de France.

Brimo, A. (1972). *Les méthodes des sciences sociales.* Paris: Montchrestien.

Bruffee, K. A. (1984). Collaborative Learning and the Conversation of Mankind. *College English*, 46, 635-652.

Bruffee, K. A. (1985). Liberal education, scholarly community, and the authority of knowledge. *Liberal Education*, 71 (3), 231-239.

Bruner, J. (1991). *...car la culture donne forme à l'esprit* (Trad. Y. Bonin). Paris: Eshel.

Bruner, J. (1996). *L'éducation, entrée dans la culture* (Trad. Y. Bonin). Paris: Retz.

Bruyne, P. de, Herman, J., Schoutheete, M. de (1974). *Dynamique de la recherche en sciences sociales*. Paris: Presses universitaires de France.

Calvino, I. (1984). *Le chevalier inexistant* (Trad. M. Javion). Paris: Seuil.

Camilleri, C. (1988). La culture, d'hier à demain. *Anthropologie et Sociétés*, 12 (1), 13-27.

Canivez, P. (1992). La formation des enseignants. *Universalia*, 153-159. Paris: Encyclopædia Universalis.

Caputo, J. D. (1987). *Radical Hermeneutics: Repetition, Deconstruction, and the Hermeneutic Project*. Bloomington: Indiana University Press.

Caron, A. (1990). *Philosophie et pensée chez l'enfant*. Montréal: Agence d'Arc.

Certeau, M. de (1980). *La culture au pluriel*. Paris: Christian Bourgois (1re éd. 1974).

Charlot, B. *et al.* (1993). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Paris: ESF.

Cherradi, S. (1990). *Le travail interactif: construction d'un objet théorique*. Montréal: Université de Montréal.

Chevallard, Y. (1985). *La transposition didactique: du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble: Le Pensée Sauvage.

Commission des États généraux sur l'éducation.(1996). *Exposé de la situation*. Québec: Gouvernement du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1987). *Les défis éducatifs de la pluralité*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1991). *L'intégration des savoirs au secondaire: au coeur de la réussite éducative*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1991). *Rapport annuel 1990-1991 sur l'état et les besoins de l'éducation. La profession enseignante: vers un renouvellement du contrat social*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1989). *Les enfants du primaire*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Conseil supérieur de l'éducation (1995). *Une école pour les enfants d'aujourd'hui*. Québec: Éditeur officiel du Québec.

Coq, G. (1991). Les impasses de la raison pédagogiste. *Esprit*, 177, 158-166.

Côté, A. (1991). Les lettres et les arts dans la formation des enseignants. Dans A. Côté (dir.), *Les arts et les lettres dans la formation des enseignants* (p. 9-30). Sainte-Foy: CEFAN, Université Laval.

Csepregi, G. (1993). Éduquer à la passion. *Carrefour*, 15 (2), 112-129.

Dagenais, S. (1984). *Sciences humaines et méthodologie. Initiation pratique à la recherche.* Laval: Beauchemin

Dandurand, P. et Ollivier, O. (1991). Centralité des savoirs et éducation: vers de nouvelles problématiques. *Sociologie et sociétés*, 23 (1), 3-23.

Daniel, M.-F. (1992). *La philosophie et les enfants.* Montréal: Logiques.

Daignault, J. (1985). *Pour une esthétique de la pédagogie.* Victoriaville: NHP.

Daignault, J. (1993). Des notes pédagogiques. Un problème d'écriture en éducation. Dans C. Gauthier, M. Mellouki, M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants*, (p. 71-88). Montréal: Logiques.

De Koninck, T. (1996). Le sens de la culture. *Laval théologique et philosophique*, 52 (2), 583-612.

Deleuze, (1968). *Différence et répétition.* Paris: Presses universitaires de France.

Deleuze, G. et Parnet, C. (1977). *Dialogues.* Paris: Flammarion.

Derrida, J. (1983). Le principe de raison: l'Université dans les yeux de ses élèves. *Diacritics*, 13, 3-20.

Deslauriers, J.-P. (dir.) (1987). *Les méthodes de la recherche qualitative.* Sillery: Presses de l'Université du Québec.

Dewey, J. (1929). *The Sources of a Science of Education.* New York: Harper.

Domenach, J.-M. (1986). *Approches de la modernité.* Paris: École polytechnique.

Domenach, J.-M. (1989). *Ce qu'il faut enseigner.* Paris: Seuil.

Dosse, F. (1997). *L'empire du sens. L'humanisation des sciences humaines.* Paris: La Découverte.

Doyle, W. (1977). Paradigms for Research on Teacher Effectiveness. *Review of Research on Education* (vol. 5). Itasca, IL: American Educationnal Research Association.

Doyle, W. (1986). Classroom Organization and Management. Dans M. C. Wittrock (dir.), *Handbook of Research on Teaching. A Project of the American Educational Research Association* (392-431). New York: Macmillan.

Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme.* Montréal: Hurtubise.

Dumont, F. (1971). Le rôle du maître: aujourd'hui et demain. *Action pédagogique*, 17, 50-61.

Dumont, F. (1981). La culture savante: reconnaissance de terrain. Dans F. Dumont (dir.), *Questions de culture 1. Cette culture que l'on appelle savante* (17-34). Montréal: Leméac.

Dumont, F. (1987). *Le sort de la culture.* Montréal: L'Hexagone.

Dumont, F. (1995). *Raisons communes*. Montréal: Boréal.

Dumont, F. (1997). *Récit d'une émigration*. Montréal: Boréal.

Durand, M. (1996). *L'enseignement en milieu scolaire*. Paris: Presses universitaires de France.

Durkheim, É. (1969). *L'évolution pédagogique en France*. Paris: Fayard.

Durozoi, G. (1990). Modernisme (post —). *Encyclopédie philosophique universelle. Les Notions philosophiques* (p. 1654-1655). Paris: Presses universitaires de France.

Etienne, J. (1997). La modernité. Une tradition sociologique. *Sciences humaines*, 73, 15-20.

Etzioni, A. (1969). *The semi-professions and their organization. Teachers, nurses, social workers*. New York: Free Press.

Fages, J.-B. (1971). *Comprendre Lacan*. Toulouse: Privat.

Falardeau, J.-C. (1981). Savoirs savants et savoirs populaires. Dans F. Dumont (dir.), *Questions de culture 1. Cette culture que l'on appelle savante*. Montréal: Leméac.

Faure, P. (1958). *La Renaissance*. Paris: Presses universitaires de France.

Feyerabend, P. (1988). *Contre la méthode: esquisse d'une théorie anarchiste de la connaissance* (Trad. B. Jurdant et A. Schlumberger). Paris: Seuil.

Finkielkraut, A. (1985). La défaite de Goethe. *Le Temps de la réflexion*, 6, 17-29.

Finkielkraut, A. (1987). *La défaite de la pensée*. Paris: Gallimard.

Forest, P. (1991). *50 mots clés de la culture générale contemporaine*. Alleur, Belgique: Marabout.

Forquin, J.-C. (1989). *École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques*. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.

Freund, J. (1990). *Philosophie philosophique*. Paris: La Découverte.

Fullat i Genis, O. (1993). *Paideia: Logos* et *Pathos*. *Carrefour*, 15 (2), 97-111.

Gadbois, L. (1988). *La formation fondamentale: la documentation québécoise*. Québec: Direction générale de l'enseignement collégial.

Gadamer, H.-G. (1976). *Vérité et méthode* (Trad. É. Sacre). Paris: Seuil (1re éd. 1960).

Gadamer, H.-G. (1982). *L'art de comprendre. Herméneutique et tradition philosophique*. Paris: Aubier.

Gadamer, H.-G. (1991). *L'art de comprendre. Écrits II. Herméneutique et champ de l'expérience humaine* (Trad. I. Julien-Deygout, P. Forget, P. Fruchon, J. Grondin, J. Shouwey). Paris: Aubier.

Gadamer, H.-G. (1995). *Langage et vérité* (Trad. J.-C. Gens). Paris: Gallimard.

Gadamer, H.-G. (1996a). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique* (Trad. P. Fruchon, J. Grondin, G. Merlio). Paris: Seuil.

Gadamer, H.-G. (1996b). *La philosophie herméneutique* (Trad. J. Grondin). Paris: Presses universitaires de France.

Gadamer, H.-G. (1996c). *Le problème de la conscience historique.* Paris: Seuil.

Gagné, E. D. (1985). *The Cognitive Psychology of School Learning.* Boston: Little, Brown.

Gagnon, N., Hamelin, J. (1979). *L'Homme historien. Introduction à la méthodologie de l'histoire.* Saint-Hyacinthe: Édisem.

Galarneau, C. (1978). *Les Collèges classiques au Canada français (1620-1970).* Montréal: Fides.

Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education.* New York: State University of New York Press.

Garin, E. (1968). *L'éducation de l'homme moderne 1400-1600* (Trad. J. Humbert.). Paris: Fayard.

Gauchet, M. (1988). Changement de paradigme en sciences sociales. *Le Débat*, 50, 165-170.

Gauthier, C., Mellouki, M. et Tardif, M. (1993). *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* Montréal: Logiques.

Gauthier, C., Tardif, M. (1993). Éléments pour une analyse critique des modes de fondation de la pensée et de la pratiques éducatives. Dans L.-G. Bordeleau, M. Brabant, B. Cazabon, F. Desjardins, R. Leblanc (dir.), *Libérer la recherche en éducation: Travaux et recherches* (Tome 1). Actes du 3e Congrès des sciences de l'éducation de langue française du Canada (p. 255-262). Vanier: Centre Franco-ontarien des ressources pédagogiques.

Gauthier, C. (1993a). *Tranches de savoir.* Montréal: Logiques.

Gauthier, C. (1993b). La raison du pédagogue. Dans C. Gauthier, M. Mellouki et M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* (p. 187-206). Montréal: Logiques.

Gauthier, Martineau, Simard (1994). À la recherche d'une base de connaissances en enseignement. *Pédagogie collégiale*, 8 (2), 31-36.

Gauthier, C. (1996). Le XVII^{e} siècle et le problème de la méthode dans l'enseignement ou la naissance de la pédagogie. Dans C. Gauthier et M. Tardif, *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 87-108). Montréal: Gaëtan Morin.

Gauthier, C., Desbiens, J.-F., Malo, A., Martineau, S., Simard, D. (1997). *Pour une théorie de la pédagogie. Recherches contemporaines sur le savoir des enseignants.* Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval; Bruxelles: De Boeck.

Gauthier, C., Martineau, S. et Raymond, D. (1998). Schéhérazade ou comment faire de l'effet en enseignant, *Vie pédagogique*, 107, 25-32.

Geffré, C. (1996). Les enjeux de la culture contemporaine pour la foi chrétienne. *Laval théologique et philosophique*, 52 (2), 565-581.

Germain, C. (1991). Interdisciplinarité et globalité: remarques d'ordre épistémologique. *Revue des sciences de l'éducation*, XVII, 142-152.

Gervais, M. (1990). La formation fondamentale: distinguer pour agir. Dans C. Gohier (dir.), *La formation fondamentale. Tête bien faite ou tête bien pleine?* (p. 373-386). Montréal: Logiques.

Giddens, A. (1994). *Les conséquences de la modernité.* Paris: L'Harmattan.

Gillet, P. (1987). *Pour une pédagogique ou l'enseignant-praticien.* Paris: Presses universitaires de France.

Giroux, H. A. (1983). *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition.* London: Heinemann.

Gohier, C. (dir.). (1990). *La formation fondamentale. Tête bien faite ou tête bien pleine?* Montréal: Logiques.

Grawitz, M., Pinto, R. (1967). *Méthodes des sciences sociales.* Paris: Dalloz.

Greisch, J. (1985). *L'âge herméneutique de la raison.* Paris: Cerf.

Greisch, J. (dir.). (1993). *Comprendre et interpréter. Le paradigme herméneutique de la raison.* Paris: Beauchesne.

Greisch, J. (1993). Herméneutique et métaphysique. Dans J. Greisch (dir.), *Comprendre et interpréter. Le paradigme herméneutique de la raison* (p. 403-433). Paris: Beauchesne.

Grondin, J. (1990a). L'universalisation de l'herméneutique chez Hans-Georg Gadamer. *Archives de Philosophie*, 53, 531-545.

Grondin, J. (1990b). Herméneutique. *Encyclopédie philosophique universelle. Les Notions philosophiques,* 2, p. 1129-1134. Paris: Presses universitaires de France.

Grondin, J. (1990c). L'herméneutique comme science rigoureuse selon Emilio Betti, *Archives de philosophie*, 53, 177-198

Grondin, J. (1993a). *L'horizon herméneutique de la pensée contemporaine.* Paris: Vrin.

Grondin, J. (1993b). *L'universalité de l'herméneutique.* Paris: Presses universitaires de France.

Guest, G. (1990). Modernité. *Encyclopédie philosophique universelle. Les Notions philosophiques* (p. 1655-1658). Paris: Presses universitaires de France.

Guth, P. (1981). *Lettre aux futurs illettrés.* Paris: Albin Michel.

Habermas, J. (1973). *La technique et la science comme idéologie.* Paris: Denöel.

Habermas, J. (1981). La modernité: un projet inachevé. *Critique*, 413, 950-967.

Habermas, J. (1988). *Le discours philosophique de la modernité*. Paris: Gallimard.

Hamburger, J. (1984). *La raison et la passion*. Paris: Seuil.

Hamburger, J. (1988). Doutes. *Le Débat*, 52, 161-171.

Hannoun, H. (1996). *Les paris de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.

Hargreaves, A. (1994a). *Changing Teachers, Changing Times: Teachers' Work and Culture in the Postmodern Age*. London: Cassell, New York: Teachers' College Press and Toronto: OISE Press.

Hargreaves, A. (1994b). Development and Desire: A Postmodern Perspective. Texte d'une communication prononcée à la rencontre annuelle de l'Association américaine de la recherche en éducation en avril 1994, p. 1-49.

Harouel, J.-L. (1993). *Culture et Contre-cultures*. Paris: Presses universitaires de France.

Heelan, P. A. (1991). Hermeneutical phenomenology and the philosophy of science, dans H. J. Silverman (éd.), *Gadamer and Hermeneutics* (p. 213-228). New York and London: Routledge.

Hegel, G.W.F. (1970). *Encyclopédie des sciences philosophiques en abrégé* (Trad. M. De Gandillac). Paris: Gallimard.

Hegel, G.W.F. (1993). *Phénoménologie de l'esprit* (Trad. G. Jarczyk et P.-J. Labarrière). Paris: Gallimard.

Heidegger, M. (1958). *Essais et conférences* (3e éd.) (Trad. A. Préau). Paris: Gallimard (1re éd. 1954).

Heidegger, M. (1962). *Chemins qui ne mènent nulle part* (Trad. W. Brokmeier). Paris: Gallimard.

Heidegger, M. (1964). *Lettre sur l'humanisme* (Trad. R. Munier). Paris: Aubier.

Heidegger, M. (1968). *Questions I* (Trad. A. Préau). Paris: Gallimard.

Heidegger, M. (1985). *Être et temps* (Trad. E. Martineau). Paris: Authentica (1re éd. 1927).

Hell, V. (1981). *L'idée de culture*. Paris: Presses universitaires de France.

Henriot, P. (1990). Culture (sens de la —). *Encyclopédie philosophique universelle. Les Notions philosophiques*, p. 535-537. Paris: Presses universitaires de France.

Henry, M. (1987). *La Barbarie*. Paris: Grasset.

Herpin, N. (1997). Sommes-nous postmodernes? *Sciences humaines*, 73, 21-27.

Heynemand, J. (1995). Le virage réflexif en formation des maîtres. Dans C. Garant, F. Lacourse, M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formation des maîtres* (175-194). Actes

du quatrième colloque de l'Association québécoise en formation des maîtres (AQUFOM). Sherbrooke: CRP.

Hirsch, E. D. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know.* Boston: Houghton Mifflin.

Hollinger, R. (1984). Toward a Hermeneutical Approach to Education. *University of Dayton Review*, 17, 13-20.

Hocquard, A. (1996). *Éduquer, à quoi bon?* Paris: Presses universitaires de France

Hottois, G. (1989). *Du sens commun à la société de communication.* Paris: Vrin.

Hottois, G. (1997). *De la Renaissance à la postmodernité. Une histoire de la philosophie moderne et contemporaine.* Bruxelles: De Boeck.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique.* Berne: Peter Lang.

Houssaye, J. (1993). Humanisme et éducation. Dans R. Bouveresse (dir.), *Éducation et philosophie* (p. 85-97). Paris: Presses universitaires de France..

Howard, R.J. (1982). *Three Faces of Hermeneutics. An Introduction to Current Theories of Understanding.* Los Angeles: University of California Press.

Huisman, D. (1982). *Le dire et le faire.* Paris: C.D.U. et Sedes.

Husserl, E. (1989). *La crise des sciences européennes et la phénoménologie transcendantale* (Trad. G. Granel). Paris: Gallimard.

Jackson, G. B. (1980). Methods for Integrative Reviews. *Review of Educational Research*, 50 (3), 438-460.

Janson, J. (1981). *La connaissance.* Québec: Fides.

Jauss, H.-R. (1977). *Pour une esthétique de la réception.* Paris: Gallimard.

Javeau, C. (1974). *Haro sur la culture.* Bruxelles: Université de Bruxelles.

Ilsetraut, H. (1984). *Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique.* Paris: Études augustiniennes.

Jeffrey, D. (1998). Éthique et postmodernité. Dans Y. Boisvert (dir.), *Postmodernité et sciences humaines. Une notion pour comprendre notre temps* (137-160). Montréal: Liber.

Jolibert, B. (1987). *Raison et éducation.* Paris: Klincksieck.

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

Ladrière, J. (1991). Nature et culture, approche philosophique. *Supplément philosophique et théologique*, 195-215.

Ladrière, P. (1990). La sagesse pratique. Dans P. Pharo et L. Quéré (dir.), *Les formes de l'action* (p. 15-37). Paris: École des Hautes Études en Sciences Sociales.

Lagadec, P. (1981). *Le risque technologique majeur*. Paris, Toronto: Pergamon Press.

Langlois, L. (1997). La signification éthique de l'expérience herméneutique dans «*Vérité et méthode*». *Laval théologique et philosophique*, 53 (1), 69-87.

Larochelle, G. (1992). Postmodernité, théorie et rhétorique en sciences humaines. *Société*, 9, 195-225.

Larose, J. (1991). *L'amour du pauvre*. Montréal: Boréal.

Laruelle, F. (1986). *Les philosophes de la différence*. Paris: Presses universitaires de France.

Le Goff (1975). Le monde à l'époque de Copernic. Dans *Avant Avec Après Copernic. La représentation de l'univers et ses conséquences épistémologiques* (p. 75-80). Paris: Librairie scientifique et technique Albert Blanchard.

Leitch, V.B. (1986). Deconstruction and Pedagogy. Dans C. Nelson (éd.), *Theory in the classroom* (45-56). Urbana: University of Illinois Press.

Lemaire, P.- M. (1989). *Communication et culture*. Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

Leroux, G. (1989). Penser l'éducation aujourd'hui. Dans N. Pirotte (dir.), *Penser l'éducation. Nouveaux dialogues avec André Laurendeau* (p. 219-229). Montréal: Boréal.

Leroux, G. (1995). La raison des études. Sens et histoire du *Ratio Studiorum*. *Études françaises*, 31 (2), 29-44.

Leroux, G. (1996). La formation, la spécialisation et la vie. *Conjonctures*, 24, 51-78.

Lessard, C. (1991). Le travail enseignant et l'organisation professionnelle de l'enseignement: perspectives comparatives et enjeux actuels. Dans C. Lessard, M. Perron et P. W. Bélanger (dir.), *La profession enseignante au Québec. Enjeux et défis des années 1990*. Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

Lessard, C., Desroches, F., Ferrer, C. (1997). Pour un monde démocratique: l'éducation dans une perspective planétaire. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (1), 3-16.

Lessard-Hébert, M., Goyette, G., Boutin, G. (1990). *Recherche qualitative: fondements et pratiques*. Montréal: Agence d'Arc.

Létourneau, J. (1989). *Le coffre à outils du chercheur débutant*. Toronto: Oxford University Press.

Lipman, M. et Sharp, A.M. (1994). *À la recherche du sens*. Guide de l'Association québécoise de philosophie pour les enfants.

Lipovetsky, G. (1982). L'art moderne et l'individualisme démocratique. *Débat*, 21, 49-59.

Lipovetsky, G. (1984). *L'ère du vide. Essais sur l'individualisme contemporain*. Paris: Gallimard.

Lussato, B. et Messadié, G. (1986). *Bouillon de culture*. Paris: Laffont.

Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne*. Paris: Minuit.

Lyotard, J.-F. (1982). Réponse à la question: qu'est-ce que le postmoderne? *Critique*, 419, 357-367.

Lyotard, J.-F. (1986). *Le postmoderne expliqué aux enfants*. Paris: Galilée.

Lyotard, J.-F. (1988). Réécrire la modernité. *Les Cahiers de la philosophie*, 5, 193-203.

Lyotard, J.-F. (1993). *Moralités postmodernes*. Paris: Galilée.

Madison, G. B. (1991). Beyond Seriousness and Frivolity: A Gadamerian Response to Deconstruction. Dans H. J. Silverman (dir.), *Gadamer and Hermeneutics* (p. 119-135). New York and London: Routledge.

Maingueneau, D. (1977). *Initiation aux méthodes de l'analyse du discours*. Paris: Hachette

Makhour, H. (1998). Développer chez l'élève l'habileté à dialoguer. *Vie pédagogique*, 106, 10-11.

Manguel, A. (1998). *Une histoire de la lecture*. Paris: Actes Sud/Leméac.

Marchildon, R. (1997). À propos de la conception herméneutique de la vérité. *Laval théologique et philosophique*, 53 (1), 141-150.

Margolin, J.-C. (1981). *L'humanisme en Europe au temps de la Renaissance*. Paris: Presses universitaires de France.

Margolin, J.-C. (1989). Humanisme. *Encyclopædia Universalis*, 11, 727-729.

Marrou, H.-I. (1938). *Saint Augustin et la fin de la culture antique*. Paris: E. De Boccard.

Martineau, S., Gauthier, C., Simard, D., Tardif, M. (1995). La recherche d'une base de connaissances en enseignement: un nouveau défi pour la formation des maîtres. Dans C. Garant, F. Lacourse et M. Scholer (dir.), *Nouveaux défis pour la formatin des maîtres* (209-226). Actes du quatrième colloque de l'Association québécoise universitaire en formation des maîtres (AQUFOM). Sherbrooke: Éditions du CRP.

Martineau, S. (1996). Jean-Jacques Rousseau: le Copernic de la pédagogie. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours*, p. 109-127. Montréal: Logiques.

Martineau, S. (1996). De la base de connaissances en enseignement au savoir d'action pédagogique: construction d'un objet théorique. Thèse de doctorat. Université Laval. Sainte-Foy, Québec.

Martineau, S., Gauthier, C. (1998). La constitution d'un savoir d'action pédagogique: enjeux, conditions, problèmes. Communication présentée dans le cadre de la Quatrième biennale de l'éducation et de la formation. Paris.

Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris: ESF.

Mellouki, M. (1989). *Savoir enseignant et idéologie réformiste: la formation des maîtres* (1930-1964). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

Mellouki, M., Tardif, M. (1995). *Recherche, débats et discours sur la formation des enseignants au Québec: un bilan sélectif des travaux universitaires publiés depuis 1980.* Québec: Université Laval, les cahiers du Laboratoire de recherche en administration et politiques scolaires.

Mendonça, W.P. (1990). Intelligence artificielle et signification. À propos des limites et des possibilités des sciences cognitives. *Philosophiques*, 17 (1), 3-19.

Mesnard, P. (1969). La pédagogie des Jésuites. Dans J. Chateau (dir.), *Les grands pédagogues* (57-119). Paris: Presses universitaires de France.

Michelfelder, P. et Palmer, R. E. (éd.) (1989). *Dialogue and Deconstruction. The Gadamer-Derrida Encounter*, New York: Suny Press.

Miguelez, R. (1997). L'éducation au dialogue: éducation pour la paix. *Revue des sciences de l'éducation*, 33 (1), 101-112.

Ministère de l'Éducation (1997). *L'école, tout un programme.* Québec: Gouvernement du Québec.

Monette, P. (199?). *Pour en finir avec les intégristes de la culture.* Montréal: Boréal.

Morin, E. (1984). *Sociologie.* Paris: Fayard.

Morin. E. (1986). *La méthode. La connaissance de la connaissance.* Paris: Seuil.

Morin, L. (1990). Contribution de la philosophie à la notion de formation fondamentale. 2. La notion de fondement. Dans C. Gohier (dir.), *La formation fondamentale*, (p. 341-364). Montréal: Logiques.

Morin, L., Brunet, L. (1992). *Philosophie de l'éducation.* Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval.

Morin, L. et Brunet, L. (1992). *Philosophie de l'éducation.* Sainte-Foy: Presses de l'Université Laval. Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

Mousnier, R. (1993). *Les XVI^e et XVII^e siècles.* Paris: Quadrige/Presses universitaires de France.

Muglioni, J. (1993). *L'école ou le loisir de penser.* Paris: CNDP.

Nietzsche, F. (1968). *Humain, trop humain* (Trad. R. Rovini). Paris: Gallimard.

Nietzsche, F. (1974). *Crépuscule des idoles* (Trad. J.-C. Hemery). Paris: Gallimard.

Nietzsche, F. (1976). *La Volonté de puissance. Fragments posthumes* (Trad. P. Klossowski). Paris: Gallimard.

Noiseux, G. (1997). *Traité de formation à l'enseignement par médiation. Tome 1. Les compétences du médiateur pour réactualiser sa pratique professionnelle.* Sainte-Foy: MST.

Nouss, A. (1991). *La modernité.* Paris: Jacques Grancher.

Oléron, P. (1982). *Le raisonnement.* Paris: Presses universitaires de France.

Oléron, P. (1983). *L'argumentation.* Paris: Presses universitaires de France.

Onimus, J. (1973). *Mutation de la culture.* Paris: Desclée De Brouwer.

Ouellet, A. (1991). *Processus de recherche.* Québec: Presses de l'Université du Québec.

Pagès, M. (1986). *L'orientation non directive en psychothérapie et en psychologie sociale.* Paris: Dunod. 3e éd.

Parsons, T. (1993). *Le système des sociétés modernes* (Trad. G. Melleray). Paris, Bruxelles, Montréal: Dunod, Bordas.

Pascal, B. (1940). *Pensées.* Paris: Nelson.

Pennac, D. (1992). *Comme un roman.* Paris: Gallimard.

Perelman, C. (1949). Logique et rhétorique. *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, 1, 1-35.

Perelman, C. (1952). Éducation et rhétorique. *Revue belge de psychologie et de pédagogie*, XIV (60), 25-37.

Perelman, C. (1968). *Éléments d'une théorie de l'argumentation.* Bruxelles. Presses Universitaires de Bruxelles.

Perelman, C. (1970). *Le champ de l'argumentation.* Bruxelles. Presses Universitaires de Bruxelles.

Perelman, C. (1977). *L'Empire rhétorique : rhétorique et argumentation.* Paris: Vrin.

Perraton, N. (1987). *Prenons soin du sens d'apprendre et les apprentissages prendront soin d'eux-mêmes.* Rimouski: Université du Québec à Rimouski.

Perrenoud, P. (1993). La formation au métier d'enseignant: complexité, professionnalisation et démarche clinique. Dans E. Mainguy, R. Toussaint, H. Ziarko (dir.), *Compétence et formation des enseignants* (3-36). Actes du colloque de l'Association québécoise en formation des maîtres (AQUFOM). Trois-Rivières: Publications des sciences de l'éducation. Université du Québec à Trois-Rivières.

Perrenoud, P. (1994). *Métier d'élève et sens du travail scolaire.* Paris: ESF.

Perrenoud, P. (1996). *Enseigner dans l'urgence décider dans l'incertitude.* Paris: ESF.

Plot, B. (1986). *Écrire une thèse ou un mémoire en sciences humaines.* Paris: Honoré Champion.

Polanyi, M. (1967). *The Tacit Dimension.* New York: Doubleday.

Polkinghorne, D.E. (1992). Postmodern Epistemology of Practice. Dans S. Kvale (éd.), *Psychology and Postmodernism* (p. 146-165). London: Sage.

Pontalis, J.-B. (dir.). (1985). Le passé et son avenir. Essais sur la tradition et l'enseignement. *Le Temps de la réflexion*. Paris: Gallimard.

Pontalis, J.-B. (1985). La culture défaite. Conversation avec Alain Finkielkraut. *Le Temps de la réflexion*, 31-37.

Quiry, R., Campenhoudt, L. V. (1988). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Paris: Dunod.

Resweber, J.-P. (1988). *Qu'est-ce qu'interpréter?* Paris: Cerf.

Riché, P. (1991). Réflexions sur l'histoire de l'éducation dans le haut Moyen Âge (V^e^- XI^e^ siècles). Dans J. Verger (dir.), *Éducations médiévales. L'enfance, l'école, l'Église en Occident (VI^e^- XV^e^ siècles)* (p. 17-38). Paris: I.N.R.P.

Rapport Parent (1964). *Rapport de la Commission royale d'enquête sur l'enseignement dans la province de Québec*, tome 2. Québec: Gouvernement du Québec.

Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum (1997). *Réaffirmer l'école*. Québec: Gouvernement du Québec.

Raymond, D., Butt, R.L., Yamagishi, R. (1993). Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale des enseignantes et des enseignants: approche autobiographique. Dans C. Gauthier, M. Mellouki, M. Tardif, *Le savoir des enseignants* (137-168). Montréal: Logiques.

Reboul, O. (1984). *Le langage de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.

Reboul, O. (1986). *La rhétorique*. Paris: Presses universitaires de France. 2^e^ éd.

Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris: Presses universitaires de France.

Resweber, J.-P. (1971). *La pensée de Martin Heidegger*. Toulouse: Privat.

Resweber, J.-P. (1988). *Qu'est-ce qu'interpréter?* Paris: La Découverte.

Ricard, F. (1992). *La génération Lyrique*. Montréal. Boréal.

Ricoeur, P. (1965). *De l'interprétation. Essai sur Freud*. Paris: Seuil.

Ricoeur, P. (1986a). Rhétorique, poétique, herméneutique. Dans M. Meyer (dir.), *De la métaphysique à la rhétorique* (p. 143-155). Bruxelles: Université de Bruxelles.

Ricoeur, P. (1986b). *Du texte à l'action. Essais d'herméneutique générale, II*. Paris: Seuil.

Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris: Seuil.

Robbe-Grillet, A. (1963). *Pour un nouveau roman*. Paris. Gallimard.

Robbe-Grillet, A. (1975). *La belle captive*. Paris. La bibliothèque des arts.

Robin, J. (1989). *Changer d'ère*. Paris: Seuil.

Rorty, R. (1979). *Philosophy and the Mirror of Nature.* Princeton: Princeton University Press.

Rorty, R. (1995). *L'espoir au lieu du savoir. Introduction au pragmatisme.* Paris: Albin Michel.

Roy, P.-É. (1991). *Une révolution avortée. L'enseignement au Québec depuis 1960.* Montréal: Méridien.

Sasseville, M. (1998). La philosophie pour les enfants. *Interface*, 19 (6), 25-31.

Scarpetta, G. (1985). *L'impureté.* Paris: Grasset.

Scarpetta, G. (1988). *L'artifice.* Paris: Grasset.

Schlanger, J. (1983). *L'invention intellectuelle.* Paris: Fayard.

Schön, D. A. (1994). *Le praticien réflexif* (Trad. J. Heynemand et D. Gagnon). Montréal: Logiques.

Scriven, M. (1988). Philosophical Inquiry Methods in Education. Dans R. M. Jaeger (dir.), *Complementary Methods for Research in Education* (p. 131-149). Washington, DC: American Educational Research Association.

Ségal, A. (1991). Pour un nouvel humanisme. Dans J. Demers, C. Moisan et G. Paquet (dir.), *La pratique humaniste* (p. 73-80). Sainte-Foy: SRC — CEFAN.

Selltiz, C., Wrightsman, I. S, Cook, S. W. (1977). *Les méthodes de recherche en sciences sociales.* Montréal: HRW.

Serres, M. (1991a). De deux choses, l'autre. Entretien avec Michel Serres. *Vice Versa*, 33, 14-17.

Serres, M. (1991b). *Le tiers-instruit.* Paris: François Bourin.

Servier, J. (1986). *Méthodes de l'ethnologie.* Paris: Presses universitaires de France.

Shulman, L. S. (1986). Paradigms and Research Programs in the Study of Teaching. Dans M. C. Wittrock (dir.), Handbook *of Research on Teaching*, 3e édition. New York: Macmillan.

Shulman, L. S. (1987). Knowledge and Teaching. Foundations of the New Reform. *Harvard Educational Review*, 57 (1), 1-22.

Shulman, L. S. (1988). Disciplines of Inquiry in Education: An Overview. Dans Richard M. Jaeger (dir.), *Complementary Methods for Research in Education* (p. 3-20). Washington DC: American Educational Research Association.

Simard, D. (1995). *Considérations sur le pédagogue cultivé.* Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.

Simard, D. (1996). La Renaissance et l'éducation humaniste. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 61-86). Montréal: Gaëtan Morin.

Simard, D. (1996). Carl Rogers et la pédagogie ouverte. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 259-284). Montréal: Gaëtan Morin.

Simard, D. et Martineau, S. (1997). Réflexions liminaires sur le rapport entre la crise de la culture et la notion de pédagogue cultivé. *Cahiers de la recherche en éducation*, 4 (1), p. 3-25.

Simard, D. et Martineau, S. (1998). École et culture de masse: une relation difficile, des choix à faire. *Pédagogie collégiale*, 11 (3), 12-14.

Simard, J.-J. (1988). La révolution pluraliste: une mutation du rapport de l'homme au monde. Dans F. Ouellet (dir.), *Pluralisme et école. Jalons pour une approche critique de la formation intellectuelle des éducateurs* (p. 23-55). Québec: Institut québécois de recherche sur la culture.

Snyders, G. (1986). *La joie à l'école*. Paris: Presses universitaires de France.

Spenlé, J.-É. (1967). *La pensée allemande de Luther à Nietzsche*. Paris: Armand Colin.

Steiner, G. (1973). *La culture contre l'homme*. Paris: Seuil.

Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique*. Montréal: Logiques.

Tardif, M., Lessard, C. et Lahaye, L. (1991). Les enseignants des ordres d'enseignement primaire et secondaire au Québec face aux savoirs. Esquisse d'une problématique du savoir enseignant. *Sociologie et Sociétés*, 57 (1), 55-69.

Tardif, M. (1989). *Les fondements de l'éducation contemporaine et le conflit des rationalités*. Montréal: Université de Montréal. Les publications de la Faculté des sciences de l'éducation.

Tardif, M. (1993). Éléments pour une théorie de la pratique éducative: actions et savoirs en éducation. Dans C. Gauthier, M. Mellouki, M. Tardif (dir.), *Le savoir des enseignants. Que savent-ils?* (23-47). Montréal: Logiques.

Tardif, M. (1996). Les grecs anciens et la fondation de la tradition éducative occidentale. Dans C. Gauthier et M. Tardif (dir.), *La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (p. 9-36). Montréal: Gaëtan Morin.

Tardif, M. et Gauthier, C. (1994). *L'enseignant comme «acteur rationnel»: quelle rationalité, quel savoir, quel jugement?* Communication présentée au Congrès du Réseau international Recherche en Éducation et Formation (REF), Université catholique de Louvain, Louvain-la-Neuve, Belgique.

Tardif, M., Lessard, C. et Gauthier, C. (1998). *Formation des maîtres et contextes sociaux*. Paris: Presses universitaires de France.

Tardif, M., Bélanger, N., Grenier, D. (1994). L'idéologie cognitiviste et éducation. *Revue canadienne de l'éducation*, 9 (3), 316-329.

Taylor, C. (1992). *Grandeur et misère de la modernité* (Trad. C. Melançon). Montréal: Bellarmin.

Taylor, C. (1994). Les sources de l'identité moderne. Conférence prononcée au Colloque Identité et modernité au Québec, Québec, Musée de la Civilisation et Faculté des sciences sociales de l'Université Laval.

The Holmes Group (1986). *Tomorrow's Teachers. A Report of Holmes Group.* East Lansing, Michigan: The Holmes Group.

The Holmes Group (1990). *Tomorrow's Schools: Principles for the Design of Professional Development Schools.* East Lansing, Michigan: The Holmes Group.

The Holmes Group (1995). *Tomorrow's Schools of Education. A report of the Holmes Group.* Final Draft.

Thérien, C. (1997). Gadamer et la phénoménologie du dialogue. *Laval théologique et philosophique*, 53 (1), 167-180.

Thullier, P. (1983). *Les savoirs ventriloques.* Paris: Seuil.

Tocqueville, Alexis de (1972). *De la démocratie en Amérique.* Paris: Seghers.

Torres, F. (1986). *Déjà vu. Post et néo-modernisme: le retour du passé.* Paris: Ramsay.

Touraine, A. (1989). La crise de la modernité. *Interface*, 10 (2), 30-34.

Touraine, A. (1992). *Critique de la modernité.* Paris: Fayard.

Tremblay, M.-A. (1968). *Initiation à la recherche dans les sciences humaines.* Montréal: McGraw-Hill.

Trousson, A. (1992). *De l'artisan à l'expert. La formation des enseignants en question.* Paris: Hachette.

Ulmann, J. (1982). *La pensée éducative contemporaine.* Paris: Vrin.

Ulmer, G. (1985). *Applied Grammatology: Post(e) Pedagogy from Jacques Derrida to Joseph Beuys.* Baltimore: John Hopkins University.

Usher, R. et Edwards R. (1994). *Postmodernism and Education.* London, New York: Routledge.

Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes des recherches pour l'éducation.* Montréal: Université de Montréal. Faculté des sciences de l'Éducation.

Varela, F., Thompson, E. et Rosch E. (1993). *L'inscription corporelle de l'esprit* (Trad. V. Havelange). Paris: Seuil.

Vernant, J.-P. (1982). *Mythe et pensée chez les Grecs.* Paris: Maspero.

Vattimo, G. (1985a). *Les aventures de la différence* (Trad. P. Gabellone, R. Pineri et J. Rolland). Paris: Minuit.

Vattimo, G. (1985b). *Introduction à Heidegger* (Trad. J. Roland). Paris: Cerf.

Vattimo, G. (1987). *La fin de la modernité: nihilisme et herméneutique dans la culture post-moderne* (Trad.C. Alunni). Paris: Seuil.

Vattimo, G. (1990). *La société transparente.* Paris: Desclée de Brouwer.

Vattimo, G. (1991). *Éthique de l'interprétation* (Trad. J. Rolland). Paris: Seuil.

Villani, A. (1996). Méthode et théorie dans l'oeuvre de Gilles Deleuze. *Les temps modernes*, 51, 586, 142-154.

Waelhens. A. de (1989). Homme. *Encyclopædia Universalis*, n° 11.

Warnke, G. (1991). *Herméneutique, tradition et raison* (Trad.J. Colson). Bruxelles: De Boeck-Wesmael.

Warnke, G. (1997). Legitimate Prejudices. *Laval théologique et philosophique*, 53 (1), 89-102.

Young, M.F.D. (1971). *Knowledge and Control: New Directions for the Sociology of Education.* London: Collier-Macmillan.