

L'éducation peut-elle être encore une « éducation libérale » ?

Denis Simard

Des notions comme celles de culture, d'éducation et de pédagogie, qui tiraient leur force d'évidence d'une longue tradition rationaliste et humaniste, sont de nos jours problématiques. Comment être cultivé et penser la culture en l'absence d'un modèle universel rationnellement fondé ? Comment assumer dans l'enseignement le rôle et les tâches du pédagogue cultivé ? Comment penser la pédagogie comme activité culturelle ? Ce texte se situe dans ce procès de questionnement. Partant de la crise de la culture et de ce que l'on appelle la postmodernité, l'auteur tente de redéfinir le sens d'une « éducation libérale » en reprenant l'idéal de liberté dans la formation et l'idée d'une culture générale unitaire examinée cette fois à la lumière de l'herméneutique contemporaine.

À l'instar des autres pays industrialisés, le Québec a procédé à une réforme en profondeur de ses programmes d'études aux niveaux primaire et secondaire. Ramenée à l'essentiel, et au moins depuis un avis du Conseil supérieur de l'éducation (1994) qui signalait les lacunes du curriculum d'études en matière de culture (1), cette réforme tourne résolument le dos à la « logique subjective » des programmes d'études actuels axés sur la croissance personnelle et la créativité et met l'accent sur le rehaussement culturel du curriculum d'études et sur le développement des habiletés cognitives. Le Rapport final de la Commission des États généraux (1996) sur l'éducation a confirmé cette tendance de fond que le Rapport du Groupe de travail sur la réforme

du curriculum (1997a) s'est chargé de préciser et de développer en de multiples volets (perspective culturelle dans le choix des matières, approche culturelle dans l'enseignement, connaissance des productions culturelles, etc.). Le mot d'ordre est clair : c'est la perspective culturelle qui doit désormais présider à l'orientation générale des programmes d'études. L'éducation, avant d'être technique et préparation à la vie sociale et professionnelle, est appropriation d'un patrimoine de connaissances, de valeurs et de symboles qui permet à chacun de mieux comprendre le monde, d'y vivre et d'y répondre d'une manière active, créatrice et autonome. En d'autres termes, parce que le monde dans lequel nous vivons est le résultat de productions humaines, connaître les

plus significatives d'entre elles permet de se situer dans l'histoire et dans son identité humaine. Tel est, en substance, le sens de l'éducation et des études. L'*Énoncé de politique éducative* (1997b) entérinera cette réhabilitation de la culture dans les programmes d'études, participant en cela d'une tendance générale qui s'est affirmée aussi bien dans le reste du Canada (Commission royale d'enquête de l'Ontario, 1994) qu'aux États-Unis (Department of Education, 1997) et en Europe. En France, notamment, le Rapport Morin (1998) dessine le programme d'un « nouvel humanisme », intégrant la culture des humanités et la culture scientifique.

Mais au-delà de ce consensus général, des divergences apparaissent dès lors qu'il s'agit de préciser les contenus de culture à transmettre et les moyens à mettre en œuvre pour faire de l'école un véritable lieu de culture (Audet, Saint-Pierre, 1997). Comment, en effet, articuler l'école à la culture de nos jours ? Comment penser l'école comme lieu de culture ? Comment raviver la dimension pédagogique et plus largement éducative de la culture ? Comment peut-on intégrer, en enseignement, la perspective culturelle ? Comment peut-on penser et assumer le rôle et les tâches du pédagogue cultivé ? Que devons-nous transmettre, pourquoi, quand et comment ?

Ces questions sont difficiles parce que les réponses habituelles et les notions comme celles de culture, d'éducation et de pédagogie, qui tiraient leur force d'évidence d'une longue tradition rationaliste et humaniste, sont devenues problématiques. Il n'y a guère si longtemps, à l'époque où la société et la culture présentaient de fermes assises, 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. Et le fait d'être titulaire officiel d'une culture relativement bien définie donne une grande assurance en face des élèves (Dumont, 1971). De la maison à l'école et de l'école à l'église, le maître participait d'une cohérence culturelle où il se sentait solidaire d'une tâche éducative commune. Comme chacun le sait, cet édifice s'est rapidement effondré. La culture ayant perdu ses repères habituels et ses grands axes de référence, le maître n'est plus maintenant le « titulaire assuré », le « transmetteur confiant » de jadis, porté par l'autorité d'une culture qu'il représente d'office (Dumont, 1971).

Quant à l'école, il faut bien reconnaître qu'elle n'a plus aujourd'hui le monopole de la culture. Elle est devenue 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. Les élèves aussi ont changé. Sous l'existence apparente d'un dénominateur commun, d'un profil culturel dont il serait possible de tracer l'esquisse (2), 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. Ce qui entraîne, on s'en doute, un large éventail d'attitudes de l'élève à l'égard de l'enseignant, de l'enseignement et des savoirs scolaires, éventail qui oscille entre l'engagement volontaire et la plus complète indifférence. Michel de Certeau (1980) le notait, 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 (3).

L'affaire est entendue : les choses ne sont plus et ne seront jamais plus comme elles étaient. Cette perte de sens témoigne de l'expérience culturelle occidentale qu'on appelle postmodernité, terme qui désigne moins une « époque » dans la procession de l'histoire que la prise de conscience de la dissolution des limites traditionnelles du rationalisme et de l'humanisme. Comment penser après la déliquescence d'une culture intellectuelle assurée de ses fondements ? Comment être cultivé et penser la culture en l'absence d'un modèle de culture universel rationnellement fondé ? Comment éduquer en l'absence d'une forme de vie reconnue supérieure ? Quel idéal éducatif et quel modèle anthropologique devons-nous privilégier ? Afin de prendre toute la mesure de ces questions, on me permettra de revenir à l'ancien idéal humaniste.

Chez Cicéron, la culture de l'esprit est désignée par le terme latin *humanitas*. L'éducation la plus apte à produire cette culture est l'éducation libérale, c'est-à-dire un ensemble de disciplines dont la base était constituée par la grammaire, la rhé-

torique et le commentaire des auteurs, et désigné par les expressions latines de *studia humanitatis* et de *littararum humaniores* à la Renaissance, en référence à des études plus humaines rejetant 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).

Ancrée dans la pratique des arts libéraux (4), l'éducation libérale se fonde sur la logique aristotélicienne (Côté, 1991). Pour les besoins, rappelons que cette logique se divise à partir des divers rapports du discours de la raison à la vérité. Il y a d'abord le discours de la science ou de l'*epistémè*, qui permet de juger de la vérité avec certitude et 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. Enfin, un quatrième discours dispose l'esprit à recevoir la vérité : c'est le discours sur lequel porte la *Poétique*. La pratique de ces discours permet 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. 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 et éclairée, mais également pour ordonner les connaissances 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) (5).

Cet héritage sera repris par le Moyen Âge et parviendra jusqu'à la Renaissance sans trop de modifications substantielles. Il faut noter cependant que les arts du *trivium* seront nettement privilégiés. En effet, selon les époques, l'accent sera tantôt mis sur la grammaire, tantôt sur la dialectique ou encore la rhétorique (6). 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, adaptée des arts libéraux légués par la pensée médiévale, elle-même héritage de l'Antiquité gréco-latine et de la logique aristotélicienne, et sur l'imprégnation de cette structure par le concept d'œuvre classique, qui est, lui, l'effet de la Renaissance (Leroux, 1989, p. 219-220). L'humanisme se développe donc en une forme éducative qui s'exprime dans un *curriculum* rigoureux et des œuvres 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 (7). 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'œuvres 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 pré-

cis et comportant un corpus déterminé d'œuvres grecques et latines (8). 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).

Il était nécessaire à mon avis de revenir sur cette tradition éducative afin de prendre toute la mesure de ce que représente notre rupture avec elle. Ainsi, on saisira mieux la responsabilité (9) qui nous incombe d'avoir à lui substituer autre chose en esquissant les grandes lignes d'une reconstruction possible. Je m'explique.

De façon générale, l'humanisme ne constitue plus le cadre de référence unique des systèmes d'éducation en Occident (10). C'est aussi le cas du Québec (11) depuis le Rapport Parent (12). Ce dernier était d'avis que les humanités classiques assuraient une bonne culture générale mais qu'elles ne préparaient pas adéquatement à la formation d'une main-d'œuvre 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, quel cadre réintégrateur pouvons-nous proposer à la culture actuelle ? Avant d'esquisser des solutions possibles, j'écarte deux avenues qui ne me semblent pas fécondes et porteuses d'un projet d'avenir. D'abord, si quelque chose comme une éducation libérale est possible de nos jours, je ne crois pas qu'il faille la chercher dans la simple restauration d'un passé soi-disant lumineux, artificiellement plaqué 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 Leroux (1989, p. 228), 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 ».

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 dans 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 cohabiteraient des connaissances éparses, le plus souvent sans liens entre elles, tenant lieu de substitut factice à une culture mieux intégrée. À cet égard, l'intention bien affirmée de rehausser le niveau culturel des programmes d'études est certes une voie prometteuse mais elle ne doit surtout pas se réduire à une planification dans des programmes. 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, à nos préoccupations et nos attentes de sens (Simard, 1999). Dans le contexte de compétition économique que l'on ne cesse de rabâcher sur tous les tons, l'éducation peut-elle encore être autre chose qu'une simple partie du système de la consommation généralisée, n'ayant pour seule logique, toujours plus extrinsèque à elle-même, que de répondre à la demande d'une formation pertinente et spécialisée en fonction des exigences et des caprices d'un marché du travail de plus en plus aléatoire ?

Si je conteste ces deux manières de parer au malaise, quelle voie demeure alors praticable ? Bien qu'il n'existe pas de solution pleinement satisfaisante à ce problème, j'esquisserai malgré tout une réponse par le détour de l'ancienne culture humaniste, en lui empruntant d'abord

l'idéal de liberté dans la formation, puis l'idée d'une culture générale unitaire à laquelle je ferai subir une certaine distorsion.

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 au sein de sa communauté politique et délibérative.

La deuxième signification d'une éducation libérale de nos jours, 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 dans l'histoire et dans son identité humaine 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 posées et les réponses qu'ils ont tenté d'apporter. Il est essentiel, je pense, que les élèves prennent peu à peu conscience de la fonction médiatrice de la culture dans la connaissance de soi. On le sait depuis Hegel : on n'accède jamais directement à soi-même d'une manière intuitive et immédiate. La compréhension ou la connaissance de soi est tou-

jours 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 (Gadamer, 1996 ; Warnke, 1991). Toute compréhension de soi s'enracine dans l'histoire dont elle reçoit ses possibilités de sens par le biais du langage (Grondin, 1993). 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. 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 (13). 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 (14). 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. Ainsi comprise, la connaissance de soi est l'essence même de l'expérience de formation (Leroux, 1996, p. 54).

La troisième signification (15), 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 nos 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 beaucoup plus que quelques professions libérales, mais une grande diversité de possibilités dans une économie en transformation rapide. Formation du jugement critique, connaissance de soi par la culture interposée, élaboration d'une culture générale sur laquelle vient prendre place une formation spécialisée, connaissance de soi

qui culmine dans un projet de vie : on ne pourrait dire autrement une éducation comme formation d'une personne libre.

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. 19) 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, je propose non pas un retour à l'unité sous la forme d'une restauration de la culture unitaire et canonique d'autrefois, mais 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 notre culture est traversée par deux types de discontinuité et de dispersion : la discontinuité entre les différents savoirs d'une part, lesquels, dans leur spécialisation croissante, se refusent à toute synthèse, la discontinuité entre le passé et le présent, d'autre part. À ces discontinuités, j'ajouterais la discontinuité entre les hommes et la discontinuité entre les savoirs et la vie. Ce sont là à mon avis des discontinuités qui posent à la pédagogie actuelle des défis d'une ampleur considérable, des défis qui réclament une pédagogie de la culture.

Pour surmonter ces différentes discontinuités, et pour réaffirmer la place et l'importance de la culture dans l'éducation, je souhaiterais montrer en terminant que l'herméneutique peut jouer un rôle de premier plan.

D'abord, pour quiconque désire se convaincre de la dimension éducative de l'herméneutique, son histoire 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) (16), on pourrait aussi montrer la liaison profonde entre l'herméneutique et l'ancienne *paideia* grecque, ou encore, comme le fait Grondin (1993) (17), mettre en lumière l'intention pédagogique qui parcourt toute l'herméneutique de Chladenius au XVIII^e siècle. Les illustrations de cette sorte sont nombreuses et il n'est pas nécessaire, dans le cadre de ce texte, de fouiller l'histoire davantage pour s'aviser de la dimension éducative et pédagogique de l'herméneutique. S'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. Dans un passage que je reprends *in extenso*, Gallagher (1992, p. 24) écrit : « 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, l'herméneutique acquiert une pertinence nouvelle au regard des paradigmes dominants en éducation. 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). À l'instar du behaviorisme qu'il prétend remplacer, le cogni-

tivisme 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 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 je reconnaisse la fécondité du cognitivisme et ses retombées positives sur la formation et la pratique enseignantes, je m'inquiète toutefois du réductionnisme où il risque de tomber. Il faut donc rappeler avec Bruner (1991) que l'esprit prend forme au travers de l'histoire et de la culture et que pour mieux comprendre l'esprit humain, son activité créatrice et ses produits culturels, il nous faut réintroduire dans l'éducation une approche historique, culturelle et interprétative. Depuis Heidegger et Gadamer, l'existence humaine est comprise comme interprétation, c'est-à-dire comme expérience qui se réalise sur le mode d'un échange dialogique au sein d'une langue (Vattimo, 1991). 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 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). 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 avec le monde (Dumont, 1968).

Par rapport à la culture également et aux discontinuités qui la traversent, 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 (Grondin, 1993), pour favoriser la rencontre entre ceux et celles qui pensent et vivent différemment (Porcher, Abdallah-Preteuille, 1998). Sur la discontinuité entre les savoirs et la vie et entre les savoirs eux-mêmes, l'herméneutique, comme philosophie pratique (Gadamer), 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 la 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.

Entre le piège d'un humanisme nostalgique et le piège non moins redoutable d'une éducation consumériste, l'herméneutique offre des voies de réflexion fécondes et novatrices où vient se loger le renouvellement possible d'une éducation qui vise la formation d'une personne libre.

Denis Simard
CRIFPE
Faculté de musique
Université Laval

NOTES

(1) Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire*.

(2) 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.

(3) 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).

- (4) 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.
- (5) L'étude de Marrou sur saint Augustin est éloquentie 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.
- (6) Sur l'importance des disciplines du *trivium* selon les époques, on ne peut que suggérer le classique de Durkheim, *L'évolution pédagogique en France*.
- (7) Sur les collèges classiques au Canada, je suggère l'ouvrage de Claude Galarneau (1978). *Les Collèges classiques au Canada français*. Montréal : Fides.
- (8) « 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).
- (9) 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.
- (10) 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).
- (11) 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.
- (12) 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).
- (13) 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.
- (14) On aura noté que cet idéal d'une formation comme formation de soi est très proche du concept de *Bildung* de Gadamer (1996) et d'édification de Rorty (1991). Sur le concept de *Bildung*, lire les pages que Gadamer lui consacre dans *Vérité et méthode* (1996, p. 25-58). Pour le concept d'édification, je fais évidemment référence à l'ouvrage de Rorty, *L'homme spéculaire*, p. 393-432.
- (15) 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.
- (16) Voir en particulier le chapitre 1, p. 1-29, et les pages 68-81 du chapitre 3 de son ouvrage *Hermeneutics and Education*.
- (17) Notamment les pages 58-69 de son ouvrage *L'universalité de l'herméneutique*.

BIBLIOGRAPHIE

- ARENDRT H. (1972). – **La crise de la culture** (Trad. P. Lévy). Paris : Gallimard.
- AUDET C., SAINT-PIERRE D. (dir.) (1997). – **École et culture : des liens à tisser**. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- AXELOS K. (1972). – **Pour une éthique problématique**. Paris : Minuit.
- BALLE F. (1990). – Culture (de masse). **Encyclopédie philosophique universelle**. Paris : Presses universitaires de France.
- BLOOM A. (1987). – **L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale** (Trad. P. Alexandre). Paris : Julliard ; Montréal : Boréal.
- BRUNER J. (1991). – ... **car la culture donne forme à l'esprit** (Trad. Y. Bonin). Paris : Eschel.
- CERTEAU M. de (1980). – **La culture au pluriel**. Paris : Christian Bourgois.
- COMMISSION ROYALE SUR L'ÉDUCATION (1994). – **Pour l'amour d'apprendre. Rapport de la Commission royale sur l'éducation**. Toronto : Gouvernement de l'Ontario.

- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1989). – **Les enfants du primaire**. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1994). – **Rénover le curriculum du primaire et du secondaire**. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- CONSEIL SUPÉRIEUR DE L'ÉDUCATION (1995). – **Une école pour les enfants d'aujourd'hui**. Québec : Conseil supérieur de l'éducation.
- COTE 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.
- DEPARTMENT OF EDUCATION (1997). – **President Clinton's call to action for American Education in the 21st century**. <http://www.edgov/updates/inits/1998/overview/html#2>.
- DOMENACH J.-M. (1989). – **Ce qu'il faut enseigner**. Paris : Seuil.
- 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.
- FORQUIN J.-C. (1989). – **École et culture. Le point de vue des sociologues britanniques**. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- 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. (1996). – **Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique** (Trad. P. Fruchon, J. Grondin, G. Merlio). Paris : Seuil.
- GALARNEAU C. (1978). – **Les Collèges classiques au Canada français**. Montréal : Fides.
- GALLAGHER S. (1992). – **Hermeneutics and Education**. New York : State University of New York Press.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1996). – **Rénover notre système d'éducation : dix chantiers prioritaires**. Rapport final de la commission des États généraux sur l'éducation. Québec : Gouvernement du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997a). – **Réaffirmer l'école. Rapport du Groupe de travail sur la réforme du curriculum**. Québec : Gouvernement du Québec.
- GOVERNEMENT DU QUÉBEC (1997b). – **L'École, tout un programme. Énoncé de politique éducative**. Québec : Gouvernement du Québec.
- GRONDIN J. (1993). – **L'universalité de l'herméneutique**. Paris : Presses universitaires de France.
- HADOT I. (1984). – **Arts libéraux et philosophie dans la pensée antique**. Paris : Études augustinienne.
- 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.
- MARGOLIN J.-C. (1981). – **L'humanisme en Europe au temps de la Renaissance**. Paris : Presses universitaires de France.
- MARROU H.-I. (1938). – **Saint Augustin et la fin de la culture antique**. Paris : E. De Boccard.
- MORIN E. (1984). – **Sociologie**. Paris : Fayard.
- MORIN E. (1998). – **Pourquoi et comment articuler les savoirs**. Rapport d'Edgar Morin, Président du comité scientifique. http://www.cndp.fr/colloquelycee/morin_final.htm.
- PORCHER L., ABDALLAH-PRETCEILLE M. (1998). – **Éthique de la diversité et éducation**. Paris : Presses universitaires de France.
- RICOEUR P. (1986). – **Du texte à l'action. Essais d'herméneutique générale, II**. Paris : Seuil.
- RORTY R. (1990). – **L'homme spéculaire** (Trad. T. Marchaisse). Paris : Seuil.
- SIMARD D. (1996). – Carl Rogers et la pédagogie ouverte. In 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. (1999). – **Postmodernité, herméneutique et culture : les défis culturels de la pédagogie**. Thèse de doctorat. Université Laval, Sainte-Foy.
- TARDIF M. (1996). – Le projet de création d'une science de l'éducation au XX^e siècle : analyse et comparaison de deux psychologies scientifiques. In C. Gauthier et M. Tardif (dir.), **La pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours** (p. 211-238). Montréal : Gaëtan Morin.
- VATTIMO G. (1991). – **Éthique de l'interprétation** (Trad. J. Rolland). Paris : Seuil.
- WARNKE G. (1991). – **Herméneutique, tradition et raison** (Trad. J. Colson). Bruxelles : De Boeck-Wesmael.