Document generated on 04/25/2024 1:28 a.m.

Revue des sciences de l'éducation

L'insoutenable légèreté de la pédagogie

Clermont Gauthier

Volume 17, Number 2, 1991

URI: https://id.erudit.org/iderudit/900700ar
DOI: https://doi.org/10.7202/900700ar

See table of contents

Publisher(s)

Revue des sciences de l'éducation

ISSN

0318-479X (print)
1705-0065 (digital)

Explore this journal

Cite this article

Gauthier, C. (1991). L'insoutenable légèreté de la pédagogie. *Revue des sciences de l'éducation*, *17*(2), 283–295. https://doi.org/10.7202/900700ar

Tous droits réservés © Revue des sciences de l'éducation, 1991

This document is protected by copyright law. Use of the services of Érudit (including reproduction) is subject to its terms and conditions, which can be viewed online.

https://apropos.erudit.org/en/users/policy-on-use/

érudit

This article is disseminated and preserved by Érudit.

Érudit is a non-profit inter-university consortium of the Université de Montréal, Université Laval, and the Université du Québec à Montréal. Its mission is to promote and disseminate research.

https://www.erudit.org/en/

Revue des sciences de l'éducation, vol. XVII, no 2, 1991, p. 283-304.

Documents

L'insoutenable légèreté de la pédagogie

L'esprit est comme un champ qui ne peut produire
sans être convenablement cultivé.
(Cicéron, Tusculanes, 1, 13)

Clermont Gauthier
Professeur
Université Laval

Actuellement plus d'un souscrit, et avec raison probablement, au discours alarmiste du déclin des performances chez les étudiants. L'intention à la base de cette inquiétude est de retrouver l'excellence perdue par une revalorisation des apprentissages de base. Sans doute cela a-t-il son importance mais, comme la société n'est plus ce qu'elle était, n'y a-t-il pas un danger de souscrire trop rapidement et trop radicalement à des solutions qui se révéleraient, finalement, négatives dans le contexte actuel. Aussi, avant de sauter à pieds joints dans ces réformes, il conviendrait donc, à notre avis, d'examiner la problématique de la postmodernité, et d'y situer la question de l'excellence en éducation.

La légèreté

Les rapports avec la tradition sont souvent des rapports de poids. L'ancien et le nouveau s'opposent comme la pesanteur et la légèreté. Le nouveau allège toujours l'ancien, il libère l'époque du poids de la tradition, de ses codes et de ses formes instituées. Selon Lipovetsky (1983, p. 91) telle était la position des modernes face à la culture classique à l'aube du XXe siècle:

> Depuis plus d'un siècle, le capitalisme est déchiré par une crise culturelle profonde, ouverte, qu'on peut résumer par un mot, le modernisme, soit cette nouvelle logique artistique à base de ruptures et de discontinuités, reposant sur la négation de la tradition, sur le culte de la nouveauté et du changement. Le code du nouveau et de l'actualité trouve sa première formulation théorique chez Baudelaire pour qui le beau est inséparable de la modernité, de la mode, du contingent, mais c'est surtout entre 1880 et 1930 que le modernisme prend toute son ampleur avec l'ébranlement de l'espace de la représentation classique, avec l'émergence d'une écriture dégagée des contraintes de la signification codée, puis avec les explosions des groupes et artistes d'avant-garde. Dès lors, les artistes ne cessent de détruire les formes et syntaxes instituées, s'insurgent violemment contre l'ordre officiel et l'académisme: haine de la tradition et rage de rénovation totale.

Cependant, même si le moderne se caractérise par l'allégement, il reste qu'il a connu à son tour des transformations qui l'ont alourdi considérablement et qui nécessitent une nouvelle critique. En effet, depuis quelque temps, nous assistons à l'émergence d'un concept qui tente d'exprimer une nuance contemporaine: la postmodernité. Selon Lyotard (1979, p. 7) celle-ci signifie l'incrédulité à l'égard des métarécits quels qu'ils soient, anciens ou modernes. Parmi les métarécits, non seulement figurent les poids lourds de la tradition mais également ceux mêmes, plus légers et modernes, de groupes révolutionnaires (tel le mouvement surréaliste des années 30) qui, malheureusement, se sont alourdis avec le temps en exerçant à leur tour un dogmatisme intimidant. Scarpetta (1985, p. 8) dénoncera avec la même vigueur ces deux impasses, ces deux grands récits, ceux d'un passé sans avenir, et d'un «avenir» sans passé.

En fait, selon Lyotard (1979, p. 34), la situation postmoderne prévaudrait maintenant partout où l'homme doit juger sans pouvoir disposer d'un seul critère, sans pouvoir faire fonctionner un métarécit:

> Postmoderne (ou païenne) serait la condition des littératures et des arts sans destinataire assigné et sans idéal régulateur, où pourtant la valeur est régulièrement estimée à l'aune de l'expérimentation...

La postmodernité au plan politique telle que la décrit Lyotard et Thébaud (1979) est la situation où l'homme doit trancher, où il doit juger de ce qu'il y a à faire sans pouvoir disposer d'une règle applicable pour le cas. Il doit alors juger en l'absence de règles, inventer un critère pour le cas auquel il est confronté. Et même une fois qu'il a jugé, il ne peut être certain d'avoir bien fait. Kundera (1986, p. 60) nomme cette position la légèreté: *La planète avance dans le vide sans aucun maître. La voilà, l'insoutenable légèreté de l'être.* Tomas, le héros du roman de Kundera (1984, p. 47) et amoureux de Tereza, roulait vers la frontière suisse pour la rejoindre et, rencontrant une colonne de chars russes, songea:

> «Es muss sein!», se répétait Tomas, mais bientôt il commença à en douter: le fallait-il vraiment?
>
> Oui, il eût été insupportable de rester à Zurich et d'imaginer Tereza seule à Prague. Mais combien de temps eût-il été tourmenté par la compassion? Toute la vie? Toute une année? Un mois? Ou juste une semaine?
>
> Comment pouvait-il le savoir? Comment pouvait-il le vérifier?
>
> En travaux pratiques de physique, n'importe quel collégien peut faire des expériences pour vérifier l'exactitude d'une hypothèse scientifique. Mais l'homme, parce qu'il n'a qu'une seule vie, n'a aucune possibilité de vérifier l'hypothèse par l'expérience de sorte qu'il ne saura jamais s'il a eu tort ou raison d'obéir à son sentiment.

La position de Tomas illustre bien le propos de Lyotard et Thébaud (1979). En restant à Zurich, Tomas aurait pu sans cesse se demander ce qu'aurait été sa vie à Prague, et inversément, en décidant de demeurer à Prague, il aurait,

de la même manière, pu songer à ce qu'aurait été sa vie à Zurich. Impossible de trancher pour décider et pourtant il faut décider. Se pourrait-il que la vie soit d'une légèreté telle qu'il ne soit plus possible de fonder un discours sur des valeurs universelles, fonder au sens lourd du mot fonder, c'est-à-dire appuyer ce discours sur une base solide, pesante? Pour Lyotard et Thébaud, la problématique postmoderne des valeurs implique l'impossibilité d'une telle fondation: les valeurs sont légères, elles ne peuvent être certaines ou massives, elles sont comme suspendues dans les airs.

Quand la légèreté devient bêtise

La découverte postmoderne de la légèreté implique une redéfinition de l'art de vivre. Comment, en effet, l'homme peut-il vivre en l'absence de critères, comment peut-il contempler le vide de la vie sans s'y perdre? Ne risque-t-il pas de succomber lorsque confronté au vertige de sa propre faiblesse? Le danger est réel et d'aucuns s'y sont précipités comme dans une sorte de trou noir, comme le précise Scarpetta (1985, p. 8):

> Du coup, il semble que tout soit de nouveau permis, sans tabous, sans intimidations dogmatiques, sans obsession de la rupture à tout prix. Or cette liberté retrouvée n'est pas sans effet pervers: elle donne, paradoxalement, l'impression de déboucher sur un désarroi, une indécision, un «vide des valeurs» — comme si l'époque, prise de vertige à la suite de l'écroulement de ses anciennes utopies, ne savait plus à quoi, esthétiquement, se raccrocher.

Pour Lipovetsky (1983, p. 92), qui donne un autre sens que Lyotard au mot postmoderne, le postmoderne n'est que le prolongement du moderne, au sens où vient un moment d'essoufflement, de déclin de la créativité artistique: d'où la contradiction d'une culture dont la visée est de générer sans cesse de l'absolument autre et qui, au terme de son procès, produit de l'identique, du stéréotype, une morne répétition. Ce vide des valeurs, nous dit Scarpetta (1985, p. 9), s'exprimera par l'apparition du kitsch, et aura tôt fait de déboucher sur un type de comportement qui vise à le combler, soit le retour à la pesanteur de la tradition.

D'abord, examinons le kitsch. Flaubert, vers 1872, a préfiguré ce qui allait devenir par la suite un des maux de la fin du XXe siècle: la bêtise. En effet, dans *Bouvard et Pécuchet*, il met en scène deux imbéciles fonçant tête baissée dans toutes sortes de projets, mais qui finissent malgré tout par se rendre compte de la bêtise humaine, c'est-à-dire des «idées reçues». Ils prennent alors conscience de la masse de clichés s'agglutinant dans l'esprit des hommes pour les empêcher de penser et qui les rendent finalement bêtes. Alors une faculté pitoyable se développa dans leur esprit, celle de voir la bêtise et de ne plus la tolérer (Flaubert, 1979, p. 319).

Pour Kundera (1986, p. 198), la découverte de la bêtise par Flaubert, plus que la raison scientifique, constitue la grande trouvaille du XIXe siècle:

> (...) la bêtise moderne signifie non pas l'ignorance mais la «non-pensée des idées reçues». La découverte flaubertienne est pour l'avenir du monde plus importante que les idées les plus bouleversantes de Marx ou de Freud. Car on peut imaginer l'avenir sans la lutte des classes ou sans la psychanalyse, mais pas sans la montée irrésistible des idées reçues qui, inscrites dans les ordinateurs, propagées par les mass media, risquent de devenir bientôt une force qui écrasera toute pensée originale et individuelle et étouffera ainsi l'essence même de la culture européenne des Temps modernes.

Dans la bêtise tout se vaut, puisqu'il n'y a plus de critères pour trancher, puisqu'il y a un vide des valeurs, donc aucune hiérarchie possible. Lévy (1987, p. 25) signale que le problème de la culture n'est pas qu'elle s'éteigne mais qu'elle s'étende et perde ainsi son relief. Nous vivons donc dans une époque où l'indifférence règne en maître. C'est du moins l'avis de Bloom pour qui l'ouverture actuelle de la société est en réalité une fausse ouverture parce qu'elle n'est pas ouverte au savoir. C'est plutôt, selon lui, une ouverture qui «n'est qu'un prétexte à n'importe quelle vulgarité d'entrer en scène ...et qui signifie qu'il faut aller dans le sens du courant» (Bloom, 1987, p. 42).

Le kitsch, c'est le triomphe de l'esprit culcul sur la pensée dans un contexte postmoderne. Voici comment Kundera (1986, p. 198) définit le mot kitsch:

> Le mot kitsch désigne l'attitude de celui qui veut plaire à tout prix et au plus grand nombre. Pour plaire, il faut confirmer ce que tout le monde veut entendre, être au service des idées reçues. Le kitsch, c'est la traduction de la bêtise des idées reçues dans la langage de la beauté et de l'émotion.

On se doute évidemment que l'école, en voulant plaire à tout le monde, en voulant sans cesse répondre à la demande, est devenue ou risque de devenir un véritable fourre-tout kitsch. Par exemple, la période classique de l'école s'est terminée au Québec avec la Révolution tranquille qui a servi par la suite de tremplin au culte de la nouveauté à tout prix (pensons un instant au foisonnement des méthodes de lecture au primaire au milieu des années 70) pour finalement aboutir à la bêtise, à la niaise gentillesse actuelle: l'école ne sait dire «non!» à la demande, elle ne le peut puisque tout se vaut. Alors on fait allégrement une place dans l'horaire au pompier, au dentiste, à l'optométriste, à la Caisse populaire, à l'esthéticienne du coin, à toutes les fêtes imaginables, et j'en passe et des meilleures. Engorgée, pour ne pas dire épaisse, que l'école a pris du poids!

La nostalgie de la pesanteur

Parfois, face à l'insignifiance actuelle du kitsch scolaire, le pédagogue se met à rêver. Un brin nostalgique du bon vieux temps, il se dit comme Desbiens (1988): «Quand l'école était rare, elle était sacrée et elle s'occupait de faire de l'école. Maintenant qu'elle est gratuite, obligatoire et égalitaire, elle est morte.» Que la pesanteur revienne! Ah! l'âge d'or! La belle époque!

Rappelons un instant le récit d'Hésiode (1964, p. 90) sur l'âge d'or:

> D'or fut la première race d'hommes périssables que créèrent les Immortels, habitants de l'Olympe. C'était aux temps de Chronos, quand il régnait encore au ciel. Ils vivaient comme des dieux, le coeur libre de soucis, à l'écart et à l'abri des peines et des misères: la vieillesse misérable sur eux ne pesait pas; mais, bras et jarret toujours jeunes, ils s'égayaient dans les festins, loin de tous les maux. Mourant ils semblaient succomber au sommeil. Tous les biens étaient à eux: le sol fécond produisait de lui-même une abondante et généreuse récolte, et eux, dans la joie et la paix, vivaient de leurs champs, au milieu de biens sans nombre.

Hésiode (1964) souligne que, dans l'histoire humaine, suite à cet âge d'or, des races d'argent, de bronze et de fer apparurent successivement et correspondirent à une lente détérioration de l'espèce. Par un curieux hasard, alors que la déchéance de l'homme signifiait pour Hésiode la démesure, Bloom (1987) utilise un critère analogue qu'il nomme «ouverture de l'indifférence» pour expliquer le déclin de l'empire américain. Pour lui (Bloom, p. 26), l'ouverture de l'Américain serait en quelque sorte un appel à la démesure et par voie de conséquence au déclin parce que cette ouverture ne permet pas d'évaluer (de mesurer, de hiérarchiser) les actes ou les idées des hommes:

> La nouvelle éducation est progressiste et regarde vers l'avenir. Elle n'exige pas qu'il y ait accord fondamental et elle n'oblige pas à renoncer à d'anciennes ou à de nouvelles croyances au profit des croyances naturelles. Elle est ouverte à toutes les espèces d'hommes, à tous les styles d'existence, à toutes les idéologies. Il n'y a plus d'ennemis, excepté l'homme qui n'est pas ouvert à tout.

Si tout est permis, si tout se vaut, si tout baigne dans l'huile de l'indifférence, alors pour Bloom (1987, p. 288) la civilisation est en crise:

> Je ne saurais trop le répéter: la crise de la culture générale ne fait que refléter une crise de l'enseignement à son plus haut niveau, une incohérence et une incompatibilité entre les principes premiers qui nous servent à interpréter le monde, bref une crise intellectuelle de très grande envergure, qui est en fait une crise de notre civilisation.

Et l'Amérique au bord du déclin, effrayée par la vision prophétique de sa chute, ne peut que rêver à un âge d'or éducatif:

> La culture générale des étudiants du premier cycle était florissante quand elle préparait la voie à une conception unifiée de l'ensemble des choses, conception que les meilleurs esprits élaboraient au plus haut niveau. Et elle a commencé à décliner quand il ne s'est plus trouvé pour la soutenir que des spécialités dont les prémisses ne débouchaient sur aucune vision générale. (Bloom, 1987, p. 288)

C'est ainsi que Bloom (1987, p. 42) proposera, en guise de solution, ce qu'il appelle la véritable ouverture, c'est-à-dire celle qui est fondée sur la recherche de la connaissance et de la certitude et qui passe par la fréquentation des

Grands Livres Anciens. Cela est nécessaire parce que, pour Bloom (1987, p. 328), ces oeuvres expriment la véritable nature humaine, l'être de l'homme, en dehors des vicissitudes de l'histoire:

> Les hommes peuvent vivre plus véritablement et plus pleinement en lisant Platon et Shakespeare qu'à n'importe quelle autre époque, car ainsi ils participent à l'être essentiel et ils oublient leur existence accidentelle.
>
> (...) Il est bien évident que la nature humaine demeure la même dans des circonstances considérablement modifiées, car nous affrontons toujours les mêmes problèmes et nous éprouvons le besoin, spécifiquement humain, de les résoudre même si notre conscience et nos forces ont faibli.

La légèreté postmoderne, passant par la bêtise du kitsch, finira donc par se recharger de tout le fardeau dont elle avait réussi à se départir au fil des siècles: le poids de la métaphysique. Des acquis fort intéressants de la pédagogie nouvelle seront remis en question par le retour de ces nostalgiques du bon vieux temps.

L'insoutenable légèreté de la pédagogie

S'il est une discipline universitaire qui a mauvaise presse, c'est bien la pédagogie. Bouc émissaire de la morosité des temps postmodernes, le discours pédagogique est cloué au pilori comme en témoigne Milner (1984, p. 74):

> Nous mettons au défi ceux qui ont si souvent sur les lèvres le prédicat «pédagogique» (qu'il soit appliqué à l'acte ou à l'innovation ou aux technologies) de citer «une» proposition assurée, «un» argument incontestable, «un» texte rigoureux ou simplement intéressant ou, plus simplement encore, bien écrit: il n'y en a pas. Au regard des exigences que l'on pourrait raisonnablement formuler en termes de cohérence du raisonnement, de vraisemblance des hypothèses, d'exactitude des données, les textes pédagogiques sont généralement insuffisants.

Et vlan! Haro sur le baudet! Quand on sait que depuis longtemps les sciences humaines ont toujours eu de la difficulté à obtenir un statut auprès des sciences de la nature et que par surcroît la pédagogie peine encore pour acquérir une certaine reconnaissance parmi les sciences humaines, alors on ne peut que se questionner sur les raisons de cette situation et sur la pertinence des invectives de Milner (1984).

Les critiques — du moins les plus sérieuses, car les autres relèvent d'un certain cynisme — que lui adresse Milner plus haut se comprennent à partir d'une intention de situer la pédagogie comme science, comme discipline se nourissant d'un savoir lourd, car c'est seulement à une science qu'on peut demander des «propositions assurées» et des «arguments incontestables». Mais la pédagogie peut-elle être une science? Cette question a déjà été traitée ailleurs (Gauthier, 1988) et il semble qu'il ne faille pas demander à la pédagogie ce qu'elle ne peut donner.

L'argument est le suivant. Le discours pédagogique ne se limite pas à chercher à comprendre la réalité, il a aussi une intention normative, il veut transfor-

mer le réel, il veut le modifier dans un sens estimé souhaitable. Or, comme la science ne s'occupe pas de ce qui doit être, mais bien de ce qui est, alors une bonne part du discours pédagogique ne peut en faire partie. La science produit des énoncés dénotatifs à propos d'un référent, énoncés qui peuvent être démontrés, si bien que tant que l'on peut tester, il est permis de penser que la réalité est telle que l'on dit. Tout autres sont les énoncés prescriptifs, ils portent non pas sur le référent mais sur le destinataire et visent à lui donner un ordre. Et dans ce genre d'énoncés, il ne peut y avoir de tests de vérité car ce qui est recherché n'est pas tant la prescription vraie que la prescription juste. Et le juste est d'abord et avant tout une affaire d'opinion et non de vérité (Lyotard et Thébaud, 1979, p. 55). Comme on le sait, à une opinion donnée on peut toujours en soumettre une autre contraire et argumenter ainsi indéfiniment. (Mais encore faut-il la formuler. Évidemment, certaines opinions seront mieux justifiées que d'autres, mais cela ne leur donne pas pour autant un statut de savoir). On comprend alors mieux pourquoi, comme Milner (1984), on ne peut demander à la pédagogie de produire des énoncés vrais puisqu'elle fonctionne dans le jeu de langage du juste. Le juste, on ne peut le trouver en vérité; il est une sorte de loi vide: nous devons être de bons pédagogues sans qu'il ne soit jamais possible de savoir en vérité si ce que nous avons fait était juste ou non. Mais pourtant nous avons à décider, nous avons à trancher; cependant la décision prise alors n'a que la valeur d'un coup. Nous jugeons coup par coup. Lyotard et Thébaud (1979, p. 102) explicitent ainsi la position judaïque qui correspond à notre avis au statut de la pédagogie:

> (...) il y a une loi, mais on ne sait pas ce que dit cette loi, il y a une espèce de loi des lois, il y a une méta-loi qui est: «Soyez justes». Voilà la seule affaire dans le judaïsme: «Soyez justes». Mais justement nous ne «savons» pas ce que c'est qu'être juste. C'est-à-dire que nous «avons» à «être juste». Ce n'est pas: «Soyez conformes à ceci», ce n'est pas: «Aimez-vous les uns les autres», etc., tout cela c'est de la blague. «Soyez justes»: coup par coup, il faudra à chaque fois, décider, se prononcer, juger, et puis méditer si c'était ça être juste.

Lyotard et Thébaud (1979) qualifient cette position de justice sans modèle, de justice sans critère. La postmodernité est précisément faite d'une telle conception légère de la justice comme l'illustre à sa manière Kundera (1984, p. 15):

> Il n'existe aucun moyen de vérifier quelle décision est la bonne car il n'existe aucune comparaison. Tout est vécu tout de suite pour la première fois et sans préparation. Comme si un acteur entrait en scène sans jamais avoir répété. Mais que peut valoir la vie, si la première répétition de la vie, est déjà la vie même? C'est ce qui fait que la vie ressemble toujours à une esquisse. Mais même une «esquisse» n'est pas le mot juste, car une esquisse est toujours l'ébauche de quelque chose, la préparation d'un tableau, tandis que l'esquisse qu'est notre vie n'est l'esquisse de rien, une ébauche sans tableau.

On ne demandera donc pas à la pédagogie de s'alourdir au point de donner un contenu à la justice (de retourner au mythe de l'âge d'or ou de devenir

une science) et d'en fermer ainsi le concept, on lui demandera plutôt de garder le débat ouvert à propos du juste, c'est ainsi qu'elle gardera sa légèreté. Par ailleurs, elle évitera également la tentation kitsch car qui dit opinion ici ne dit pas idées reçues. La légèreté est plutôt de maintenir la possibilité qu'une opinion contraire à celle admise puisse naître, et non de penser automatiquement que toutes les opinions se valent.

Le pédagogue ressemble donc au sophiste[1]; amant de l'opinion, philodoxe, il juge ce qu'il y a à faire en l'absence de critères universels, sans pourtant considérer que tout vaut tout comme dans la position kitsch, ni sans recourir non plus à la pesanteur métaphysique ou scientifique pour déterminer le sens de son action. Il a donc la position la plus inconfortable, insoutenable même comme le personnage de Tomas (Kundera, 1984, p. 247):

> Ce fut peut-être ce désir qui donna à Tomas l'envie d'aller voir ce qu'il y avait de l'autre côté, «au-delà» de l'«ess muss sein!»; autrement dit: d'aller voir ce qui reste de la vie quand l'homme s'est débarrassé de tout ce qu'il a jusqu'ici tenu pour sa mission.

On ne peut donc supporter la pédagogie parce qu'elle est fondamentalement légère. On ne peut savoir en vérité comment bien enseigner, mais on doit bien enseigner. Dans cette insoutenable position, on ne peut cependant faire n'importe quoi, ni trouver un modèle certain dans l'école d'antan.

La transmutation de la légèreté en puissance par la culture

Mais comment le pédagogue fera-t-il pour fonctionner dans la légèreté? En étant cultivé. Nous faisons l'hypothèse que s'il a une certaine culture, sa décision sera non pas plus juste car on ne peut jamais statuer sur la nature du juste, mais au moins plus raffinée, plus nuancée, ou même plus inventive. Ses opinions seront mieux construites.

Mais qu'entendre par culture?

Plusieurs nuances entrent en jeu dans la question de la culture. Aussi, sans prétendre épuiser le sujet, contentons-nous d'arpenter le terrain afin d'en dégager des repères.

Premièrement, la culture dont il est ici question est la culture seconde et non la culture première. La culture première, c'est la quotidienneté, le donné du milieu ambiant. C'est le milieu qui nous entoure: les moeurs, les usages et coutumes, bref, le mode de vie. C'est la culture décrite par les anthropologues (Dumont, 1968, p. 51). La culture première ne sépare pas le sens aperçu et le sens vécu, pas plus qu'elle ne dissocie événement et avènement (Dumont, 1968, p. 219). Faire la vaisselle, conduire une auto, aller au dépanneur. Tout individu est ainsi enculturé de manière passive (Lussato et Messadié, 1986, p. 18). De son côté, la culture seconde nous sort de la quotidienneté. Elle crée une distance par rapport à la vie. C'est la distance de soi-même à soi-même (Dumont, 1968, p. 13). Culture active, elle donne de la signification; elle organise l'expérience. Elle

est donc critique (Lussato et Messadié, 1986, p. 22). L'école travaille au niveau de la culture seconde. Elle ne devient plus le lieu de reproduction de la société, le répondant servile à la demande, le fourre-tout kitsch de la bêtise du monde mais constitue le lieu de référence, la zone à partir de laquelle se prend la distance par rapport au monde. L'école construit un autre univers, elle est, selon la belle expression de Dumont (1981), d'abord et avant tout, un cercle de culture seconde.

Deuxièmement. qui dit culture ne dit pas nécessairement culture savante car, on s'en doute, l'homme de sciences, et cela semble le cas de plus en plus avec la spécialisation accrue des disciplines du savoir, peut fort bien ne pas être cultivé. Le savant dans sa spécialité est analogue à l'ouvrier d'usine, il risque fort d'afficher une vision étroite des phénomènes. La division du travail dans les sciences implique une réduction et même une destruction de la culture (Nietzsche, 1973, p. 47). «C'est bien un William Shockley, prix Nobel, inventeur du transistor, qui se déclare partisan de la stérilisation des Noirs américains, en raison des résultats médiocres qu'ils obtiennent aux tests de QI.» (Lussato et Messadié, 1986, p. 47). Nietzsche (p. 47) souligne aussi ce problème: «Si dans sa spécialité, il est au-dessus du vulgus, il (le savant) en fait partie pour tout le reste, c'est-à-dire pour tout ce qui est important.»

Troisièmement, on associe souvent la culture à la culture bourgeoise. Cette forme ornementale de culture sert à briller en société mais ne correspond évidemment pas à notre propos puisqu'elle est non pas la trame de la vie mais une simple décoration qui sert à monnayer une position sociale supérieure selon Arendt (1972, p. 261):

> Autrement dit, le philistin méprisa d'abord les objets culturels comme inutiles, jusqu'à ce que le philistin cultivé s'en saisisse comme d'une monnaie avec laquelle il acheta une position supérieure dans la société, ou acquit un niveau supérieur dans sa propre estime — supérieur, c'est-à-dire supérieur à ce qui, dans son opinion personnelle, lui revenait par nature ou par naissance. Dans ce procès, les valeurs culturelles subirent le traitement de toutes les autres valeurs, furent ce que valeurs ont toujours été: valeurs d'échange. En passant de main en main, elles s'usèrent comme de vieilles pièces. Elles perdirent le pouvoir originellement spécifique de toute chose culturelle, le pouvoir d'arrêter notre attention et de nous émouvoir.

Quatrièmement, la culture ne se limite pas à la culture prolétaire même si les couches prolétaires ont aussi une culture qui, malheureusement, selon Hell (1981), se limite trop souvent au folklore. Milner (1984) a d'ailleurs dénoncé une certaine vision marxiste de la culture à l'école qui tendait davantage à réduire la culture qu'à créer. Selon lui (p. 65), personne parmi les marxistes n'a su expliquer:

> comment par exemple le fait de ne pas enseigner beaucoup d'histoire ou pas du tout de grammaire ou très peu de philosophie aux élèves issus des classes populaires doit avoir des conséquences sur l'inégalité des fortunes; comment en supprimant les classes au sens scolaire du mot, on modifie les rapports entre les classes sociales.

Cinquièmement, il ne faut pas confondre culture et divertissement populaire (Arendt, 1972, p. 264). La culture n'est pas un moyen d'évasion (Chateau, 1964, p. 96), ni un simple objet de consommation (Arendt, p. 263). La culture populaire, c'est le kitsch, c'est-à-dire une vision non critique de la culture. Kundera (1984, p. 312) le dit crûment: «Le kitsch, par essence, est la négation absolue de la merde; au sens littéral comme au sens figuré: le kitsch exclut de son champ de vision tout ce que l'existence humaine a d'essentiellement inacceptable.»

Sixièmement, la culture n'est pas la culture locale. Celle-ci doit plutôt se faire universelle. Imaginons un vase universel quoique chinois, un film universel quoique québecois, un poème universel quoique rimouskois. Ainsi, la culture ne se limite pas à une vision ethnocentrique (Lussato et Messadié, 1986, p. 192).

Septièmement, la culture n'est pas exclusivement classique parce que celle-ci est trop limitative (Lussato et Messadié, 1986, p. 21). Des modernes peuvent en faire partie. Le critère de la pérennité des oeuvres a souvent été utilisé pour définir la culture mais il faut considérer aussi le potentiel de pérennité d'une oeuvre actuelle (c'est-à-dire sa capacité éventuelle de faire le test du temps, de ne pas s'affadir) sinon la culture s'enferme exclusivement dans le passé. Contrairement à Guth (1981, p. 82), nous ne pensons pas qu'il faille toujours préférer La Fontaine à Prévert! Ceci constitue une contrepartie au mythe de l'âge d'or et des grandes oeuvres classiques. «L'important, nous dit Scarpetta (1985, p. 9), n'est pas de nier le passé, ni de se couper du futur, mais de continuer à explorer de nouvelles voies en faisant un autre usage de tous les matériaux disponibles.»

Huitièmement, la culture n'est pas utilitaire mais sert l'avenir. La culture est la part maudite du social, la dépense inutile. Les oeuvres d'art sont les seules créations de l'homme dont l'unique fonction est seulement d'apparaître (Arendt, 1972, p. 269). Pour Nietzsche (1976, p. 85), le critère n'est pas la culture en fonction de la société ou de l'État, mais en fonction de l'avenir. Arendt (p. 268) va également dans le même sens: «À proprement parler, elles (les oeuvres culturelles) ne sont pas fabriquées pour les hommes mais pour le monde, qui est destiné à survivre à la vie limitée des mortels, au va-et-vient des générations.» Cependant, et l'hypothèse est intéressante, même si la culture n'est pas technique, cela ne veut pas dire qu'elle n'a pas d'incidence sur la pratique: elle est utile sans être un ustensile. C'est la pertinente nuance qu'apporte Chateau (1964, p. 104):

> Elles permettent de constater que, lorsqu'on demande aux sujets cultivés de monter une sonnerie électrique ou un robinet, ou une targette, ou de faire un dessin donné avec un fil de fer — pour vous citer quelques-unes des tâches posées — ils réussissent mieux, en général, que les sujets dits non cultivés, même — j'y insiste — si ceux-ci ont passé quelques années dans un centre d'apprentissage.

On associe même de plus en plus la culture à la problématique du développement économique. En effet, les Nations Unies reconnaissent maintenant

que le développement passe par la culture. À cet égard, les Nations Unies ont voté, lors de l'Assemblée générale du 8 décembre 1986, une résolution proclamant la période 1988-1997, *Décennie mondiale du développement culturel* (Commission canadienne pour l'UNESCO, 1987, p. 1): «Cette résolution est une prise de conscience de l'insuffisance et des limites d'une définition purement économique des stratégies nationales et internationales de développement. Elle sous-tend la volonté de stimuler les aptitudes créatrices et la vie culturelle dans son ensemble.» Lussato et Messadié (1986, p. 10) vont dans le même sens. Pour eux, une civilisation ne peut impunément répudier la culture qui constitue son héritage sans mettre en péril à terme plus ou moins court les conquêtes sociales, scientifiques, techniques et économiques sur lesquelles elle se fonde.

Le pédagogue léger

Par l'exploration du territoire de la culture, on parvient à saisir, à tout le moins, ce qu'elle n'est pas, à repérer des bornes qui délimitent un espace de jeu, de pensée. Finalement, le reste, ce qu'elle est, devient pour chacun la zone de souci, la part à examiner, le domaine qui affine la sensibilité à la vie. Domaine qui comprend à la fois l'héritage du passé, la critique de cet héritage et permet d'inventer de nouvelles possibilités de vie. Puissance et non pouvoir.

Il est toujours assez stupéfiant d'examiner les «théories» de pédagogues reconnus comme Freinet ou encore Neill. En fait, si leurs propos sont assez faibles au plan théorique, c'est-à-dire au niveau de la science, ils sont néanmoins de formidables inventeurs de possibilités de vie. Ils découvrent des espaces de légèreté. Pour un, Neill n'arrête pas de nous surprendre par la richesse de ses interventions, et pour l'autre, Freinet, quel magnifique inventeur de procédés ne fut-il pas? En réalité, ils possédaient au moins deux ingrédients qui nous semblent fondamentaux et qui sont manifestes dans leurs écrits: d'abord, une certaine connaissance de l'héritage culturel, et ensuite, une capacité de prendre une distance critique face à cet héritage, si bien qu'ils ont pu ruser et imaginer une autre possibilité d'école.

Nous pensons donc que la pédagogie doit prendre aussi un virage culturel. Car c'est la culture qui donne de la souplesse (Chateau, 1964, p. 101), c'est-à-dire la capacité d'inventer, mais en même temps, c'est la culture qui, par sa dimension critique, empêche le n'importe quoi. Le pédagogue est à l'image de Zarathoustra, il faut qu'il en vienne à pouvoir affirmer le plus possible la vie tout en étant capable de dire «non!» à ce qui la nie.

En fait, nous supposons que la capacité de créer des possibilités de vie augmente avec la culture. Selon Lussato et Messadié (1986, p. 48), la culture nous rend plus intelligents par complexification:

> Une personne exposée à ses feux (la culture) ne cessera d'enrichir de manière unique son système de références et d'analogies; tel tableau lui rappellera telle musique qui, à son tour, la renverra à telles circonstances de sa vie, puis à telle lecture, puis encore à telle oeuvre d'art et ainsi de suite à l'infini. Du même coup, cette personne développera ses modes de

perception et de représentation du monde. Il s'ensuit qu'une personne cultivée disposera de données plus nombreuses pour prendre des décisions qu'une autre qui l'est moins ou ne l'est pas.

Autrement dit, la pédagogie, même si elle est affaire d'opinion (de préférence bien raisonnée), pourrait, si elle s'alimente à la culture, si elle est éclairée par la culture, s'articuler dans une perspective postmoderne et assurer ainsi le pari de l'excellence, malgré la crise contemporaine du jugement, sans pour autant retomber dans la lourdeur de la tradition ni, par ailleurs, sans se laisser aller dans la frivolité du kitsch. Prenons soin de la culture et l'excellence en éducation finira bien par prendre soin d'elle-même!

Apprendre à penser comme on apprend à danser (Nietzsche, 1974, p. 83), légèrement, voilà donc la tâche du pédagogue aujourd'hui.

NOTE

1. Il nous semble donc que le discours pédagogique se rapproche davantage de la sophistique que de la dialectique platonicienne. À la fin du Livre V de *La République*, Platon (1966) termine son exposé en appelant *philosophe*, l'amant de la sagesse, le contempleur de la vérité, celui qui atteint l'essence de l'être au-delà des apparences, et *philodoxe*, le sophiste, l'amant de l'opinion, celui qui juge en apparence et non pas en profondeur. Ainsi pour lui le philosophe est lourd et le philodoxe léger. Mais il faut bien saisir que même si plusieurs des sophistes pourraient être taxés de tenir une position kitsch, à juste titre, il reste néanmoins que leur travail a permis d'envisager une politique de l'opinion qui s'apparenterait à la légèreté postmoderne.

RÉFÉRENCES

Arendt, H. (1972). *La crise de la culture.* Paris: Gallimard, Coll. Idées.

Bloom, A. (1987). *L'âme désarmée. Essai sur le déclin de la culture générale.* Paris: Julliard; Montréal: Guérin.

Chateau, J. (1964). *École et éducation* (2e éd.). Paris: Vrin.

Commission canadienne pour l'UNESCO. (1987). 1988: Un grand départ. La Décennie mondiale du développement culturel, *Bulletin, 7,* 1-8.

Desbiens, J.-P. (1988, 19 octobre). L'école évaporée, *La Presse,* cahier B, p. 3.

Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme.* Montréal: Hurtubise.

Dumont, F. (1981). *Cette culture qu'on appelle savante.* Québec: Institut québécois de la recherche sur la culture.

Flaubert, G. (1979). *Bouvard et Pécuchet.* Paris: Gallimard.

Gauthier, Cl. (1988). *Éducation et postmodernité. Esquisse d'une reconceptualisation des rapports entre la théorie et la pratique.* Thèse de doctorat, Université Laval, Sainte-Foy.

Guth, P. (1981). *Lettre ouverte aux futurs illettrés.* Paris: Albin Michel.

Hésiode. (1964). *Les travaux et les jours* (6e éd.). Paris: Les Belles Lettres.

Hell, V. (1981). *L'idée de culture.* Paris: Presses Universitaires de France, Coll. Que sais-je?

Kundera, M. (1984). *L'insoutenable légèreté de l'être.* Paris: Gallimard.

Kundera, M. (1986). *L'art du roman.* Paris: Gallimard.

Lévy, B.-H. (1987). *Éloge des intellectuels.* Paris: Grasset.

Lipovetsky, G. (1983). *L'ère du vide. Essai sur l'individualisme contemporain.* Paris: Gallimard.

Lussato, B. et Messadié, G. (1986). *Bouillon de culture.* Paris: Laffont.

Lyotard, J.-F. (1979). *La condition postmoderne: rapport sur le savoir.* Paris: Minuit.

Lyotard, J.-F. et Thébaud, J.-L. (1979). *Au Juste: conversations.* Paris: Christian Bourgeois.

Milner, J.-Cl. (1984). *De l'école.* Paris: Seuil.

Nietzsche, F. (1973). *Sur l'avenir de nos établissements d'enseignement.* Paris: Gallimard.

Nietzsche, F. (1974). *Crépuscule des idoles.* Paris: Gallimard.
Nietzsche, F. (1976). *Fragments posthumes, automne 1887-mars 1888.* Paris: Gallimard.
Platon. (1966). *La république* (R. Baccou, trad.). Paris: Flammarion.
Scarpetta, G. (1985). *L'impureté.* Paris: Grasset.

Le travail de l'histoire de vie, formation ou thérapie?

Mona Ditisheim

Le travail de l'histoire de vie interpelle[1]. Le terme est si évocateur que chacun sent, intuitivement et même sans en connaître les domaines ou les modes d'utilisation, qu'il touche l'individu dans son intimité, dans sa sphère privée. C'est pourquoi, lorsque l'on aborde le sujet, on est rapidement confronté à des réactions assez vives, souvent formulées sous forme de questions épistémologiques (ou méthodologiques, selon l'entendement) et éthiques: «Faites-vous de la thérapie ou de la formation? Où se situe la frontière?»; «De quel droit impliquez-vous les étudiants... publiquement (dans le cadre d'un cours), dans une démarche qui les amène à travailler dans des zones que chacun doit pouvoir garder secrètes?»

Ces questions soulèvent indubitablement un débat de fond, qu'il m'intéresse d'aborder ici, même si ces réflexions ne constituent qu'un élément de réponse biaisé par mes propres choix épistémologiques et humains.

Une formation active des enseignants

C'est dans le cadre des cours qu'ils suivent à l'université (formation initiale ou en cours d'emploi) que je propose aux enseignants de travailler leur histoire de vie scolaire. Je n'insisterai pas ici sur les raisons qui m'ont amenée à expérimenter cette approche dans le cadre de la formation des enseignants. Je les ai exposées ailleurs plus en détail, ainsi que les différentes façons dont je m'y prends pour faire ce travail (Ditisheim, 1984, 1987 et 1988). Je rappellerai cependant les point suivants.

Les options épistémologiques qui guident mon action de formatrice portent clairement la marque de Piaget. En effet, je vois la formation comme un processus dans lequel l'individu est actif. Il «construit» ses connaissances, il se construit lui-même comme intervenant en interaction avec son environnement, en particulier son environnement humain (groupe de pairs, formateurs). Le milieu est déterminant en termes de nourriture (expériences, informations), de défis, de confrontation, de questionnement, d'évaluation, d'énergie, d'impulsion de départ, mais ne peut en aucun cas prédéterminer quelle sera la formation (ou l'ensemble de savoirs) de l'individu, qui modèle et intègre de façon autonome et personnelle ce qui lui parvient de l'extérieur. La question que je me pose alors n'est plus: «Comment former les enseignants?», mais bien «Comment se construit la pratique pédagogique des enseignants?». Cette formulation laisse