

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À RIMOUSKI

en association avec

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'APPROCHE CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT EN FORMATION
INITIALE DE MAÎTRES : UN CADRE THÉORIQUE ET CONCEPTUEL POUR
L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE

THÈSE

PRÉSENTÉE

COMME EXIGENCE PARTIELLE

DU DOCTORAT EN ÉDUCATION

Directeur : Professeur Jacques Daignault, Ph.D.
Co-directrice : Professeure Christiane Gohier, Ph.D.

PAR

LUIS ADOLFO GOMEZ GONZALEZ

FÉVRIER 2009

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de cette thèse se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.01-2006). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

À Bernard...

REMERCIEMENTS

Le travail de recherche que je vous présente aujourd'hui est le résultat d'un long trajet. Huit ans à travailler dans les propositions contenues dans cette thèse. Cette démarche à caractère théorique et interprétatif s'est faite, dans son ensemble, dans une démarche en solitaire. Cependant, cette solitude a trouvé du support et de l'accompagnement de la part de gens signifiants et significatifs dans ma vie. Des gens qui par leur appui m'ont permis de traverser ce long trajet en me soutenant, en m'encourageant, en me donnant des pistes de réflexion et de développement que tout seul je n'aurais jamais trouvées.

Mes premiers remerciements, je les adresse à mon comité de direction. Mon directeur, monsieur Jacques Daignault, professeur au Département des sciences de l'éducation de l'Université du Québec à Rimouski, campus de Lévis, premièrement, par la confiance qu'il a démontrée pour mon travail tout le long du trajet. Il m'a permis de repousser mes propres limites, me donnant des permissions autant sur le plan méthodologique qu'épistémologique pour aller dans le sens de mes questionnements. En plus d'avoir inspiré par ses travaux de recherche, par ses pratiques pédagogiques, une large portion de cette thèse, il a aussi été un soutien moral, un mentor et un ami qui m'a permis de mener à terme ce travail. Ma codirectrice, madame Christiane Gohier, professeure au Département d'éducation et pédagogie de l'Université du Québec à Montréal qui, par sa rigueur, par son esprit scientifique, m'a permis de structurer une démarche valable et admissible au sein de la communauté scientifique. Par son humanité et par son attitude d'accueil et d'ouverture, elle m'a soutenu dans l'achèvement de ce travail.

Quelques amis proches ont été d'un grand support. Madame Louise Bourdages, professeure à l'Unité d'enseignement et de recherche en sciences humaines, lettres et communication à la Télé-Université de l'Université du Québec à Montréal (Téluq), lectrice non désignée de ma thèse, interlocutrice de mes propositions et de mes états d'âme, m'a inspiré et appris le sens du mot « persistance ». Diane Léger, professeure au Module de psychosociologie du Département des sciences humaines de l'Université du Québec à Rimouski, amie fidèle, source d'inspiration et de soutien humain, m'a encouragé et appuyé autant au niveau émotionnel et affectif qu'intellectuel. Gabrielle Dubé, chargée de cours à l'Université du Québec à Rimouski, par son amitié, a su donner des moments de répit à mes angoisses existentielles.

Un remerciement particulier va à madame Lise Blanchette, mon agent de crédit à la Caisse Populaire des Versants du Mont-Comi; ses conseils financiers, la confiance

qu'elle a eue dans mes rêves, m'ont permis d'assurer les conditions matérielles nécessaires à un tel travail intellectuel.

Merci à mes correcteurs linguistiques, Marjolaine Dorion et Vianney Gallant, qui ont comblé mes lacunes en matière de maîtrise de la langue française.

Finalement, et tout particulièrement, merci à Bernard Côté, mon compagnon de vie; sans son support, sans sa présence, sans sa confiance cette démarche aurait été impossible à réaliser. Il a vécu avec moi mes frustrations, mes réussites, mes angoisses, mes joies, dans une quotidienneté parfois éprouvante, parfois riche en émotions, parfois difficile, voire critique. Nous avons traversé ce trajet ensemble. Nous avons réalisé ce projet l'un à côté de l'autre. Son soutien et par delà de toute chose, son amour, sont la raison ultime de l'accomplissement de cette thèse. C'est à lui que je dédie le fruit de ce travail.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS	III
LISTE DES FIGURES	VIII
LISTE DES TABLEAUX	IX
LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES	X
RÉSUMÉ.....	XI
AVANT-PROPOS	XII
INTRODUCTION.....	1
<i>Par les chemins du questionnement.....</i>	<i>1</i>
<i>La question trouve son objet.....</i>	<i>10</i>
<i>L'émergence concomitante de la méthodologie et de l'objet de questionnement.....</i>	<i>16</i>
<i>Considérations sur les angoisses qui accompagnent l'écriture d'une thèse théorique.....</i>	<i>21</i>
CHAPITRE I.....	27
PROBLÉMATIQUE.....	27
<i>Sommes-nous modernes ou postmodernes? Les implications de tels concepts sur notre façon d'aborder celui de culture.....</i>	<i>31</i>
<i>La formation des maîtres : un problème pédagogique ?.....</i>	<i>51</i>
<i>La formation à l'approche culturelle de l'enseignement : la position ministérielle, les implications pédagogiques, le problème de l'interface.....</i>	<i>58</i>
CHAPITRE II	70
POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET THÉORIQUE	70
POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE : LA PERSPECTIVE INTERPRÉTATIVE	70
<i>La problématisation comme préalable à l'acte d'interpréter.....</i>	<i>72</i>
<i>L'herméneutique, science de l'interprétation, un concept éclaté.....</i>	<i>78</i>
<i>La philosophie du dialogue : une posture latino-américaine pour la compréhension de l'être..</i>	<i>84</i>
<i>Quelques éléments d'herméneutique analogique : l'interprétation à partir de la singularité vers l'universel.....</i>	<i>88</i>
<i>Le discours anthropique, la communication humanistique et l'herméneutique du discours anthropique.....</i>	<i>91</i>
CADRE THÉORIQUE-PÉDAGOGIQUE : LA PÉDAGOGIE, UNE EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE DE MÉTISSAGE, OSCILLANT ENTRE LE DIRE ET LE FAIRE.....	98
CHAPITRE III.....	118
MÉTHODOLOGIE	118

<i>La méthodologie à l'œuvre : les trois actes de la thèse théorique de type interprétatif et exploratoire</i>	119
<i>L'herméneutique analogique, la spirale herméneutique et la narration pédagogique : un seul corps avec l'auteur</i>	128
<i>Les critères d'élaboration de la thèse : la nécessité d'une jonction des éléments problématiques, épistémologiques, théoriques, et méthodologiques</i>	133
CHAPITRE IV	139
PROBLÉMATISATION : LES CHRONIQUES D'UNE ERRANCE. À LA RECHERCHE DU PASSEUR CULTUREL, LA STRUCTURE DÉPOSITAIRE (SENSIBLE) DE L'AUTEUR...	139
LA RIVE SUD OU LA OU JE DÉCOUVRE LE MONDE DE CULTURE	142
<i>La rive sud, première exploration : le brouillard du temps</i>	143
<i>Première balise : Le monde de culture comme point de départ du processus d'enseignement apprentissage</i>	152
<i>La rive sud, deuxième exploration : par les chemins de la libération</i>	156
<i>Deuxième balise : traverser l'espace de la culture ou la recherche d'un trajet pour le passage</i>	162
Première hypothèse :	169
LA RIVE NORD OU LÀ OÙ JE DÉCOUVRE LE BESOIN D'UN TRIPLE RAPPORT	170
<i>La rive nord, troisième exploration : les défis du triple rapport, la découverte d'un nouveau monde</i>	172
<i>Troisième balise : les chemins de l'apprentissage, une question de rapport, d'errance et d'accompagnement. La question du mal.</i>	180
<i>La rive nord, quatrième exploration : les lieux du passage, l'espace de la traverse, le passeur ou l'espace de la relation pédagogique, le texte et le formateur de maîtres</i>	185
<i>Quatrième balise : les voies du passeur ou les devoirs de l'accompagnement</i>	193
Deuxième hypothèse :	197
CHAPITRE V	199
UN CADRE DE RÉFÉRENCE POUR L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE DES FUTURS MAÎTRES, DANS LA PERSPECTIVE DE L'APPROCHE CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT	199
LA DÉMARCHE DE PROBLÉMATISATION DU TEXTE EXPLORATOIRE.....	200
LES ARGUMENTS INTERPRÉTATIFS: LES HYPOTHÈSE DE TRAVAIL.....	207
<i>Première hypothèse</i>	207
<i>Deuxième hypothèse</i>	216
UN CADRE DE RÉFÉRENCE POUR L'ACCOMPAGNEMENT DES FUTURS MAÎTRES DANS LA PERSPECTIVE DE L'APPROCHE CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT	228
<i>La temporalité</i>	229
<i>La culture objectivée</i>	232
<i>Le sens pédagogique</i>	235
<i>Le dialogue</i>	236
<i>Le texte comme espace d'articulation de l'acte pédagogique</i>	238

CONCLUSION.....	243
LA MÉTHODOLOGIE OU LES DÉFIS DE L'ERRANCE EXPLORATOIRE ET INTERPRÉTATIVE.....	244
LA PROBLÉMATIQUE OU L'EFFORT DE PROBLÉMATISATION DANS UNE PERSPECTIVE DÉCONSTRUCTIVISTE ET DIALOGIQUE	246
LE CADRE THÉORIQUE, LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE : LES POINTS D'ANCRAGE DU PROCESSUS INTERPRÉTATIF.....	248
LE CADRE DE RÉFÉRENCE OU LES POSSIBILITÉS D'UNE ARTICULATION ENTRE PÉDAGOGIE ET CULTURE	250
L'AXE SINGULIER-UNIVERSEL OU LES LIMITES DE LA THÈSE	253
RETOMBÉES DANS LA FORMATION INITIALE DE MAÎTRES ET LA RECHERCHE DANS LE CHAMP DISCIPLINAIRE DE LA PÉDAGOGIE	255
RÉFÉRENCES.....	260
ANNEXE 1 : OBJECTIFS DES COURS DE PROJET PERSONNEL DE FORMATION.....	271

LISTE DES FIGURES

Figure 1 : Schéma du concept d'approche culturelle de l'enseignement. D'après le document d'orientation du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 33-41).	62
Figure 2 : La compréhension du point de vue herméneutique. Simard (2002).....	66
Figure 3 : Herméneutique du discours anthropique. Schéma de la communication...	95
Figure 4 : Les quatre pôles de l'action pédagogique.....	113
Figure 5 : Mouvement de rapetissement horizontal du losange (dimension didactique)	115
Figure 6 : Mouvement de rapetissement de haut en bas du losange (dimension éthique).....	115
Figure 7 : La méthodologie à l'œuvre.....	132
Figure 8 : Le texte exploratoire et sa structure.....	202
Figure 9 : Illustration du processus d'élaboration des hypothèses de travail, dans le texte exploratoire du chapitre IV.....	206
Figure 10 : Le formateur de maîtres dans une approche culturelle de l'enseignement : interface-passeur-pédagogue.....	242

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : ÉVOLUTION DU CONCEPT DE CULTURE DANS LES DOCUMENTS OFFICIELS DU GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 1994-2001), SELON ST-JACQUES <i>ET AL.</i> (2002).....	46
TABLEAU 2 : LES AVATARS DE L'HERMÉNEUTIQUE : LEUR INCIDENCE EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION (d'après Simard, 1999)	80

LISTE DES ABRÉVIATIONS, DES SIGLES ET DES ACRONYMES

ACdIE : Approche culturelle de l'enseignement.

EP : Éducation populaire.

FidM : Formation initiale des maîtres.

MELS : Ministère de l'Éducation, du loisir et du sport.

PhL : Philosophie latino-américaine de la libération.

PPF : Projet personnel de formation.

UQAR : Université du Québec à Rimouski.

RÉSUMÉ

Cette recherche est de type théorique et interprétatif. La démarche vise la compréhension du concept d'approche culturelle en enseignement proposée par le ministère de l'Éducation, comme l'une des composantes des deux volets de la formation initiale des maîtres au Québec : la professionnalisation et l'approche culturelle en enseignement.

L'auteur aborde l'analyse dans une perspective herméneutique centrée sur l'approche dite « anthropique », qui a comme centre une interprétation dynamique venant de la construction du sens que l'herméneute donne, à partir de la mobilité de sa pensée et de son expérience.

La thèse aborde la compréhension de l'approche culturelle en enseignement, dans une perspective pédagogique, pour son utilisation en formation initiale des maîtres. La recherche étant théorique, le travail vise la construction d'un cadre de référence de type pédagogique pour l'accompagnement des futurs maîtres dans leur devenir en tant que « professionnels cultivés ».

L'auteur expose ses influences théoriques, issues de sa pratique en tant qu'éducateur et formateur de maîtres. À partir de la mise en évidence de ses influences, l'auteur de la thèse « problématise » (s'interroge sur) le concept visé. Ces influences théoriques et conceptuelles passent par l'éducation populaire issue de la philosophie de la libération et de la pédagogie de la libération latino-américaine, le courant autobiographique et celui des histoires de vie en formation, la théorie du projet, l'esthétique de la pédagogie comme cadre de référence pour une définition de la relation pédagogique.

Par une démarche d'interprétation herméneutique et une méthodologie basée sur trois moments d'élaboration, l'auteur crée des liens, problématise la compréhension du concept d'approche culturelle à l'enseignement, et propose un modèle d'accompagnement des futurs maîtres en formation. Les trois moments d'élaboration de la thèse peuvent se résumer ainsi : l'interprétation, l'argumentation et le raconter. Le processus est décrit comme une démarche d'exploration critique, sur les bases des expériences et connaissances de l'auteur, afin d'arriver à l'élargissement de la compréhension de l'objet visé (le concept d'approche culturelle) et de ses applications pédagogiques dans la formation initiale des maîtres.

AVANT-PROPOS

Il est d'usage, dans la plupart des écrits, de commencer par quelques réflexions permettant au lecteur de situer les intentions de l'auteur, d'établir un premier contact avec les grandes lignes à venir. L'avant-propos est la porte d'entrée, la thématique de l'écrit, la mise en place des personnages du récit, le coup d'envoi de la trame de fond. Les premières lignes ou pages d'un écrit situent le lecteur par rapport au texte et à l'auteur. Cet avant-propos a comme intention d'établir un contrat entre moi, l'auteur, et vous, le lecteur, où l'un s'engage à livrer un écrit vraisemblable et intelligible et l'autre, à entrer dans le monde que le premier lui propose. Ce contrat vaut autant pour l'œuvre littéraire que pour l'écrit scientifique. Dans le cas d'une thèse, l'avant-propos, je le propose comme le lieu où le lecteur découvrira l'intérêt et la pertinence de l'écrit qu'il s'apprête à lire. Le contrat est ainsi établi par une rencontre d'intérêts mutuels. L'auteur de la thèse s'engage à livrer un produit rigoureux et pertinent pour l'avancement du savoir disciplinaire dans lequel elle s'inscrit. Le lecteur s'engage dans une démarche de lecture critique où il devient le juge dernier de l'atteinte des objectifs de l'auteur.

Je¹ veux commencer par un avant-propos de reconnaissance du terrain que le lecteur aborde. Le texte, ici, est non seulement le résultat ou le compte rendu d'une recherche, d'une démarche qui se serait passée ailleurs, sur un terrain aux bornes géographiques ou situationnelles clairement identifiées, mais encore, il est le terrain même de la recherche. Le tout se passe aussi à l'intérieur de la dynamique de l'écrit comme expression de la dynamique de la pensée. Le drame se joue à l'intérieur d'une pensée qui recherche et qui cherche à (se) comprendre, à (se) connaître, à (se) savoir, à (se) découvrir au moyen du texte. Le pronom mis entre parenthèses illustre la

¹ La thèse est écrite à la première personne. Cela répond à une exigence méthodologique dont je parlerai plus tard.

pensée essayant de se saisir à travers la réalité qui l'entoure, par l'intermédiaire de sa propre connaissance, c'est-à-dire qui s'écrit par le recours à l'imaginaire, à la lettre, à la concrétisation de sa mouvance par la dynamique de l'écrit, afin de surmonter cette difficulté de la pensée à se simuler elle-même en cultivant –comme le dit Lejeune- la faculté poétique qu'a Je d'être un autre (Lejeune, 1986, p. 42). Cette pensée en mouvement trouve dans le mot sa force matérielle d'ancrage et d'encrage.

Je veux, d'emblée, mettre l'accent sur cette idée essentielle à la compréhension de la thèse : l'écrit est ici support matériel et dynamique de la pensée en mouvement; l'espace du texte imprimé, lisible et touchable, devient la représentation concrète du mouvement des idées qui, autrement, resteraient immatérielles.

Ainsi, ces premières lignes sont une invitation au lecteur à entrer non pas dans un texte ou un écrit, mais dans l'espace produit par le mouvement même de ma pensée dans l'effort de compréhension d'un objet mitoyen entre mon espace intérieur et l'espace plus large du monde. Je vous livre le texte, déposé en tiers en tant que support du message, dans un effort de transparence voulant montrer un signifié, un message, un objet abstrait :

Ce que le dialogue fait d'abord entendre ou voir ce n'est pas le message mais ce qui matériellement le supporte : du son dans la communication orale et du dessin dans la communication écrite; *in extremis*, le son pourrait n'être que du bruit et le dessin du barbouillage. Voilà donc un tiers bien embarrassant et pourtant réclamé par toute communication (Daignault, 1985, p. 30-31).

Cet objet qui joue ici le rôle de signifié, j'aimerais le définir, dans un premier temps, en termes de culture, suivant la définition de Dumont, définition qui deviendra pour moi un point d'appui, voire un axe de la thèse à venir. Axe nécessaire à la création d'une communicabilité cohérente du discours et qui devient aussi la visée de mon intention réflexive. En d'autres mots, ce concept de culture élargit son caractère d'objet et de signifié pour prendre aussi la valeur de signifiant, comme un espace à combler, à habiter:

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).

Culture proposée aussi comme matière première de tout acte pédagogique. Dans le déjà célèbre *triangle pédagogique* (Houssaye, 1988; Bertrand et Houssaye, 1995) , l'axe du contenu est toujours un axe de culture, comme je voudrais le démontrer dans cet écrit. Dans cette relation triangulaire, entre maître, contenu et élève, définie comme pédagogique, la culture, je voudrais la présenter comme plus qu'un axe de liaison complémentaire à la relation pédagogique. Je la veux comme un fil conducteur représentant le principe et la fin, entendue ici comme finalité, de l'activité éducative et comme contexte incontournable de référence, c'est-à-dire comme élément premier du « faire-sens » et du « faire-savoir ». J'aurai plus tard l'occasion de revenir sur cette idée.

Cette première précision précède l'introduction où je vais essayer de donner au lecteur quelques repères de lecture.

INTRODUCTION

Je voudrais, dans un premier temps, réaliser un **bref retour sur le questionnement** qui m'a amené à me lancer dans cette recherche. Je dresserai les grandes lignes du chemin qu'il m'a fait parcourir jusqu'à ce que je les **formule en termes d'objet de recherche**. De plus, je trouve important de m'attarder aux **préalables méthodologiques de la thèse** puisqu'ils sont partie intégrante non seulement de la démarche, mais encore du questionnement qui est à la base même de la problématique et de l'objet de la recherche. Il s'agit d'une thèse de type théorique et spéculatif comportant **un certain nombre de caractéristiques et de contraintes que je voudrais aussi présenter** dans ces premières pages.

Par les chemins du questionnement

Je me rappelle qu'à l'époque de mes seize ans, quand je commençais à donner des cours de catéchèse aux enfants d'un quartier marginal de Managua (Nicaragua), je me questionnais déjà sur le sens que mon enseignement pouvait avoir pour ces enfants. Comme je venais d'un milieu plus favorisé, la rencontre avec la pauvreté, avec la misère et les conditions d'oppression que vivaient ces enfants m'amena à m'interroger sur la pertinence de mon enseignement. Déjà dans ces années, je remettais en question mon travail d'enseignant, tant la question du sens me hantait, me torturait. Même, je me remettais en question en tant que pédagogue, puisque la notion de pédagogie commençait déjà à m'être familière. J'ai eu la chance d'être éduqué par des religieux entièrement voués à l'enseignement des enfants. Ils m'ont transmis, par leur exemple, leur façon de faire, un modèle de pédagogue qui, quelques années plus tard, deviendrait la base de mon activité d'éducateur. Je suis entré dans cet ordre en tant que novice, à San José (Costa Rica), et comme tel, j'ai appris mes premiers rudiments de pédagogie. Autant dans les salles de classes de l'école fréquentée par les enfants de l'élite de la société costaricienne que dans le travail de

pastorale que nous réalisions dans les quartiers les plus pauvres de San José, la question du sens continuait à me hanter. C'est pendant ces années que j'ai relu Paolo Freire. J'ai alors compris un peu plus ses propos sur l'éducation comme une activité se devant non seulement de faire sens, mais aussi de provoquer des prises de conscience menant à des transformations sociales radicales, à des changements conduisant à la suppression de la misère et de l'oppression.

C'est au cours de ces années aussi qu'au séminaire, j'ai commencé à étudier la philosophie et la théologie de la libération. J'ai fait la découverte de philosophes de toutes les époques, un vaste monde de savoir s'ouvrait à moi. Mais par-dessus tout, ce qui me fascinait le plus chez ces penseurs, c'était leur façon de construire la connaissance. Je me suis ainsi consacré à l'étude de la théorie de la connaissance, sujet qui faisait alors toujours l'objet de mes travaux.

C'est par la lecture des théologiens de la libération que j'ai connu le marxisme. Des auteurs latino-américains tels Gustavo Gutiérrez et Frei Betto et l'Hispano-Allemand Franz Hinkelammert ont ouvert en moi non seulement une nouvelle vision de la question de Dieu, mais aussi de la question de la spiritualité et de l'engagement social. Ces influences ont de plus brisé mes schèmes et mes conceptions portant sur l'action éducative jusqu'alors centrés sur un souci d'instruction et de formation. Éduquer devenait une action de libération, la quête d'un chemin menant l'individu et la collectivité vers l'affranchissement des situations d'aliénation. Dans ma brève expérience d'enseignement, pastorale et éducation allaient toujours ensemble.

Ce fut aussi le temps de mes premiers cours d'herméneutique biblique. J'ai appris que le texte n'était pas lettre morte et que la signification du message n'était pas donnée à jamais, mais qu'elle évoluait selon les époques et que son sens original était à jamais inaccessible. J'ai appris à lire les livres antiques à la lumière de la culture actuelle tout en situant le texte dans son contexte historique et culturel original. J'ai appris à faire des liens entre le passé et le présent par l'intermédiaire du texte. Le texte était le lieu de recherche d'un sens actualisé, passant par le tissage des liens avec ces cordes,

si distinctes et à la fois si peu éloignées l'une de l'autre, que sont l'imagination et la connaissance, scindées dans la culture occidentale comme héritage de la scission entre poésie et philosophie. De façon intuitive, je travaillais déjà dans le sens d'une réconciliation entre le langage de l'imaginaire et le langage de la science, dans un souci pédagogique de fabrication de sens. Fabrication dans son sens le plus radical de *faber*, qui renvoie en langue française à cette idée de « forger ». Je dois ici avouer une sorte de « méthodologie intuitive » qui est née à ce moment-là. Depuis, c'est devenu non seulement ma « façon » de faire en pédagogie, mais aussi ma façon de faire en recherche. J'avais appris à reconnaître la lettre comme passage obligé pour la recherche du sens, la parole étant son pendant. Cette parole inspirée de la lettre qui, dans un acte d'absolue complicité, servait si bien au travail d'enseignement. Chaque nouvelle découverte se traduisait instantanément en contenu pour mes cours, que ce soit en catéchèse, en langue espagnole ou en humanités, avec des enfants du primaire, au secondaire ou à l'éducation des adultes, j'ai appris à ne plus me centrer sur la vérité du texte mais sur sa pertinence. Agamben écrira son *Stanze* à cette époque. Je n'ai pas connu son œuvre alors, mais ses mots font aujourd'hui un écho au « fabriquer du sens » auquel je me voue depuis, à cette réconciliation des deux langages à l'intérieur de l'acte éducatif. Je me permets ici cette longue citation où Agamben explique l'étendue du problème:

Il s'agit de cette scission entre poésie et philosophie, entre parole poétique et parole pensante, qui appartient depuis si longtemps à notre tradition culturelle que Platon pouvait déjà la décrire en son temps comme une « vieille intimité ». Selon une conception qui n'est qu'implicitement contenue dans la critique platonicienne de la poésie, mais qui a acquis à l'époque moderne un caractère hégémonique, cette scission dans le langage est interprétée comme signifiant que la poésie possède son objet sans le connaître et que la philosophie le connaît sans le posséder [...] Cette scission étant passivement acceptée, la philosophie a omis d'élaborer un langage qui lui soit propre, comme si une « voie royale » pouvait mener à la vérité sans souci du problème de la représentation; et la poésie a négligé de se donner une méthode et une conscience de soi. C'est oublier, du coup, que toute poésie authentique vise à la connaissance, de même que toute véritable activité philosophique vise à la joie.

Or il est urgent pour notre culture de retrouver l'unité de sa parole brisée... (Agamben, 1998, p. 10-11).

Je pourrais présenter l'acte pédagogique comme une forme de réconciliation entre ces deux langages. Je pourrais proposer, comme hypothèse, que mon activité éducative cherchait cette réconciliation. Mais, pour le moment, je préfère présenter cette idée se trouvant sous forme d'intuition dans ma pratique pédagogique de ces années-là. Il ne s'agissait pas alors d'une pratique systématisée mais d'une façon de faire systématiquement utilisée.

Surgirent alors les premières questions sur la connaissance et ses liens avec l'enseignement et les processus sociaux, sur le rôle de l'enseignant comme acteur et critique social et sur ses responsabilités comme agent du changement. Ce questionnement s'est accentué lors de mon expérience comme alphabétiseur dans la campagne d'alphabétisation menée par le gouvernement sandiniste au cours de l'année 1980 au Nicaragua. Dans les montagnes de mon pays, au contact du quotidien des paysans du Nicaragua révolutionnaire, l'éducation, la pédagogie, l'enseignement prirent une autre dimension. Freire faisait ses preuves. À mes yeux, enseigner et apprendre prenaient un sens autre que transmettre un savoir. Il s'agissait de construire ce savoir et de le construire avec l'autre, à l'intérieur d'un contexte et en fonction d'un contexte. L'acte pédagogique était devenu bien plus qu'une dynamique d'enseignement-apprentissage, il s'était transformé en un acte de création et de recréation de la vie en société, de la société même. Ce questionnement me mènera à des changements radicaux d'orientation dans ma vocation. Je suis devenu éducateur populaire. Inspiré par les travaux de Freire et les expériences des éducateurs populaires de l'Amérique Latine, je me suis voué à la formation d'éducateurs intervenants. Travaillant pour un réseau latino-américain d'éducateurs populaires², je

² Alforja : mouvement latino-américain d'éducation populaire ayant pour objectif la promotion d'une méthodologie alternative en éducation des classes populaires. Ce mouvement était devenu un regroupement de plusieurs centres, instituts et organismes d'éducation populaire dans toute l'Amérique

suis entré en contact avec une réalité plus large, plus globale. Les influences du marxisme, de la dialectique matérialiste, de la théorie de la connaissance prônée par les néo-marxistes m'ont donné une autre vision de la connaissance et de l'activité éducative. Cette expérience et ces lectures ont eu comme résultat un approfondissement de la question du sens, de la question de la transformation sociale par l'activité éducative, ainsi que de la construction des connaissances à partir des expériences des apprenants. Ma rencontre avec les écrits de Gramsci, Kosik, Lenin, Mariátegui, Marx, Sandino a bouleversé davantage mes conceptions de l'éducation et de l'activité éducative. Ces rencontres ont eu un effet structurant sur mes propres positions pédagogiques, philosophiques et idéologiques et sur ma pratique éducative.

L'engagement dans cette voie n'est pas seulement une question de posture théorique mais aussi de militance. Lier la pensée à l'action et les valeurs prônées à la pratique quotidienne a aussi toujours été une de mes préoccupations centrales. Peut-être s'agit-il encore d'un réflexe de pédagogue. Quoi qu'il en soit, l'engagement pédagogique m'amena directement à l'engagement politique; je considérais ces deux activités comme indissociables, comme soudées par un chaînon. L'idée peut sembler un peu forcée, mais à ce moment-là, elle n'admettait pas de mise en doute: par un souci de conséquence entre pensée et action, entre valeurs et agir quotidien, j'établissais l'équation « connaissance=conscience=engagement ». Le produit de cette recherche de cohérence me conduira à l'exil et à abandonner tout engagement politique et éducatif, laissant en moi un certain goût d'amertume et de frustration.

Je n'ai pas l'intention de (re)faire ici, à l'intérieur de l'introduction, le récit de ma trajectoire en tant qu'éducateur. Un récit partiel de cette expérience existe déjà, ayant été l'objet de mon mémoire de maîtrise. J'y explique longuement les raisons de ce détachement de l'engagement politique et éducatif. Mais le revisiter s'impose pour

Latine. À l'époque de ma participation, ce mouvement en était à ses débuts. Aujourd'hui, il représente une coordination régionale de sept organismes non gouvernementaux de l'Amérique Centrale et du Mexique et compte plusieurs autres ramifications. Pour plus d'information, on peut consulter le site Internet au : <http://www.alforja.or.cr/centros/cep/>

pouvoir me rappeler de quelques faits marquants qui influencèrent définitivement la posture à partir de laquelle j'aborde l'écriture de cette thèse. Je veux que le lecteur sache me situer et je veux lui donner quelques repères pour qu'il puisse me suivre dans cette aventure textuelle. Le texte exploratoire présenté au chapitre IV se vouerait à cet effort de mémoire. Une expérience qui sera déposée à l'intérieur de cette thèse comme source d'information pour le travail d'interprétation.

Je trouve important de souligner que mon renouement avec l'éducation s'est fait à l'occasion de mes études au baccalauréat en enseignement secondaire à l'Université du Québec à Rimouski (UQAR); j'avoue qu'un vide de six ans s'est creusé entre le moment du départ vers l'exil et celui de mon retour sur les chemins de l'éducation et de la pédagogie.

Mes deux ans dans le programme en enseignement secondaire m'ont permis de me familiariser avec les courants éducatifs au Québec, l'histoire de l'éducation, l'organisation scolaire, les particularités de l'enseignement dans la province. J'avais choisi un profil Histoire – Géographie, ce qui a bonifié cet apprentissage par des éléments de l'histoire autant du Canada que du Québec, ainsi que de certaines particularités géographiques pouvant influencer l'économie et la politique régionale et provinciale. Mon premier stage a fait l'objet d'un long rapport où j'ai pu systématiser les résultats de ce premier contact direct avec une école québécoise. Après la deuxième année du baccalauréat, j'étais admis à la maîtrise en sciences de l'éducation à l'UQAR.

Ainsi, lors de l'écriture de mon mémoire de maîtrise, j'avais fait un retour autobiographique sur ma propre identité d'éducateur, retour qui avait eu comme résultat une systématisation de mes expériences dans le domaine de l'éducation. Cet écrit avait constitué un moment de rassemblement d'une pratique dispersée et m'avait permis un renouement avec mon travail en tant qu'éducateur. Ce fut un moment de rencontre avec des auteurs qui me parlaient de construction de sens pour soi, à partir de l'histoire personnelle. J'ai fait connaissance avec le courant des Histoires de vie en

formation. J'ai compris comment la réflexion et la systématisation des expériences de sa propre vie pouvaient constituer un élément d'autoformation et de construction de sens. Mais l'expérience d'écriture autobiographique s'est avérée bien plus qu'un exercice d'auto formation par l'autodécouverte. J'ai pénétré un espace où « l'autre » se manifeste avec toute sa force, comme tiers, comme élément constituant de mon propre « moi. » Je me suis surpris redevable de l'autre, formé et structuré par cette présence parfois furtive, parfois silencieuse, parfois cachée de cet autre présent dans toutes mes actions quotidiennes, dans toutes mes rencontres, dans tous mes actes, dans tous les moments de ma vie. J'ai trouvé dans l'écriture autobiographique le véritable sens de la question identitaire, d'un *je* résultant d'une pluralité non unifiée mais bien en constante déconstruction. Une identité mouvante par la force des influences de ce que nous tenons à appeler culture, mais qui se présente toujours comme une médiation pour atteindre l'autre dans sa propre identité et pour que cet autre puisse nous atteindre. L'expérience latino-américaine m'avait montré la nécessité d'une éducation engagée dans la transformation sociale. L'écriture autobiographique m'a fait découvrir le besoin d'une éducation engagée, **aussi**, dans la transformation de soi. L'écriture autobiographique m'a permis de rencontrer des auteurs comme Serres, Ricoeur, Claire Lejeune, Philippe Lejeune, Leiris, Pinar, Sartre, Simone Weil, Josso. Des auteurs qui m'ont conduit sur les chemins de la réflexion sur la dimension éthique de la relation éducative. Un concept, qu'à la lumière de cette expérience, j'ai appris à voir dans son sens d'*ethos*, dans son sens de rapport à *soi*, comme rapport à l'autre et à la collectivité³. De façon plutôt radicale, cette expérience d'écriture a remis en question toute ma façon d'aborder l'éducation, et par le fait même, le texte comme médiateur de sens. J'aurai à vous exposer plus tard les fondements de ce questionnement et le lot de découvertes et de nouvelles perceptions qui l'accompagnent. L'écriture autobiographique a été un moment fort

³ Je fais ici référence à la racine étymologique du mot « soi. » : *Famille d'une racine indo-européenne swe, se, marquant l'appartenance d'un individu à un groupe social. En grec, élargissement -dh-, ethos, « coutume » et ethnos, « race »* (Picoche, J., 1992).

dans ma vie, aussi fort que mes premières rencontres avec la relation pédagogique dans les rues des quartiers marginaux de Managua (Nicaragua) et de San José (Costa Rica), aussi fort que ma rencontre avec une éducation de transformation sociale dans la campagne d’alphabétisation ou dans les activités d’éducation populaire. Par un mouvement de métissage, cette expérience d’écriture a donné naissance à un nouveau questionnement sur l’acte d’enseigner, sur la relation pédagogique, sur la place de l’autre dans l’activité éducative.

Fort de cette expérience de métissage, j’ai recommencé un travail comme éducateur (chargé de cours) à l’Université du Québec à Rimouski auprès des futurs maîtres, dans la formation initiale principalement des futurs éducateurs au préscolaire et enseignants au primaire. Je donne depuis plusieurs cours de pédagogie comme « Évaluation des apprentissages », « Théories contemporaines de l’éducation », « pédagogie interculturelle » et ce qu’à l’UQAR, on a appelé « projet personnel de formation. »

Sans entrer dans les détails, précisons que ce « Projet personnel de formation » consiste en un ensemble de trois⁴ cours que le futur maître doit suivre afin d’être amené, par un processus d’auto-réflexion, à bâtir un « projet » visant la prise en charge

⁴ Avant la réforme du programme (en 2000), ces cours s’offraient à deux moments différents dans le baccalauréat, un à la première session et l’autre à la dernière. La description au programme était la suivante : pour le **PED14094 Projet personnel de formation** : cerner ses besoins de formation et élaborer un projet éducatif personnel à partir d’une connaissance de soi-même, des exigences de la profession, du programme de baccalauréat et des services disponibles à l’université. Perspective personnelle : clarification de ses croyances et attitudes comme individu et comme être social en situation d’adaptation à la vie universitaire. Identification ou reconnaissance de ses référents et outils culturels de base et de son style d’apprentissage. Perspective professionnelle : problématique de l’éducation au préscolaire et de l’enseignement au primaire. Identification de ses priorités éducatives en regard de son choix professionnel. Élaboration de son projet personnel. Pour le **PED44094 Synthèse personnelle de formation à l’enseignement** : réaliser une synthèse personnelle de formation qui tienne compte à la fois des apports théoriques et des expériences pratiques. Bilan de professionnalisation et perspectives de formation continue, eu égard à son projet initial de formation personnelle. Clarification de ses références psychologiques et philosophiques. Modélisation de ses perspectives d’action pédagogique. Évaluation de son rapport à chacune des dimensions de la réalité sociale (Source : Université du Québec à Rimouski. Département des sciences de l’éducation. Module d’éducation au préscolaire et enseignement au primaire).

de sa propre formation (voir annexe 1 pour les objectifs de ces cours). En ce sens, les écrits de Jean-Pierre Boutinet⁵ ont été d'un grand support. Je reviendrai plus tard sur le sens et l'étendue de cette expérience et sur sa signification dans le cadre de cette thèse. Pour le moment, je veux le citer comme source de questionnement de mon travail en tant qu'éducateur.

Enseigner à de futurs enseignants m'impose de faire face à des réalités autres que celles que j'avais connues auparavant. L'acte d'enseigner se présentait à moi plus comme une question de « savoir transmettre » que de « construction de savoir ». Les exigences universitaires et l'attitude plutôt passive des étudiants dans les séances de cours ont eu en moi l'effet d'un choc. J'ai réalisé que je comprenais mal ce nouveau contexte. Je me suis alors mis à la recherche des textes, des auteurs qui pourraient m'aider à comprendre. Je me suis surtout mis à la recherche de cet *autre* que je découvrais dans la personne de mes étudiants et qui offrait une résistance palpable à mon enseignement. Une résistance qui me demandait un changement dans mes façons de faire et peut-être même dans mes façons de concevoir l'acte d'enseigner. Cette résistance, je l'ai vécue comme un appel à ma responsabilité éthique, un peu dans le sens déjà exprimé par Meirieu:

Je suis responsable de l'autre et c'est moi que l'autre interpelle par sa résistance, mon rapport intime à ma propre parole. C'est moi qui dois engager ce travail sur mon enseignement, c'est moi qui dois me laisser atteindre, toucher, réinterroger sans cesse par le regard de l'autre (Meirieu, 1995, p. 75).

Je ne veux ici montrer du doigt ni le système d'éducation, ni la culture universitaire, ni l'héritage scolaire des étudiants, je veux seulement partager cet effet de « choc culturel » qu'a signifié, pour moi, l'acte d'enseigner dans le contexte de l'UQAR, et dire comment, de ce choc, un nouveau questionnement a surgi. C'est ce questionnement qui m'a amené à l'écriture de cette thèse.

⁵ Notamment son livre sur la *psychologie des conduites à projet* (Boutinet, 2004).

La question trouve son objet

L'expérience auprès des futurs enseignants m'a obligé à une recherche approfondie sur les courants pédagogiques dominants au Québec. J'ai dû, bien sûr, apprendre l'histoire de l'éducation au Québec, me familiariser avec les grands auteurs québécois et surtout, regarder de près ce qui se faisait dans les écoles. Ma formation dans le programme de Baccalauréat en enseignement secondaire m'avait permis d'explorer ces thématiques. Mon travail comme chargé de cours m'a forcé à les approfondir, surtout la période comprise entre la publication du Rapport Parent et la Réforme actuelle⁶, en passant bien sûr par les États Généraux sur l'éducation, que j'ai vécus activement. J'ai aussi vécu les premiers changements provoqués par la réforme du système scolaire québécois, le virage vers une approche par compétence : évaluation de compétences, cognition, professionnalisation de l'enseignement, méthodes pédagogiques permettant à l'élève d'être au centre de ses apprentissages et de construire ses connaissances. Cette aventure de la réforme, je l'ai vécue dans le questionnement constant quant à la formation des futurs maîtres. Comment « enseigner » les nouvelles théories et méthodes? Comment permettre aux futurs enseignants de s'approprier l'approche par compétences? Comment favoriser la professionnalisation de l'enseignement à partir de la formation initiale?

Certainement, toutes ces questions, je les ai toujours travaillées autant sur le plan de l'actualisation de mes connaissances, qu'à partir du contact étroit avec la «singularité» que mes étudiants apportent dans mes cours. Le travail sur les histoires de vie, ajouté à mon expérience d'éducation populaire, m'a poussé à élaborer des outils pédagogiques qui pouvaient, d'un côté, me donner accès à la singularité de l'étudiant et, d'un autre côté, donner accès à l'étudiant au savoir plus « universel ». C'était une nouvelle façon de faire mais qui, par essence, gardait ce souci de joindre

⁶ Renommée « Renouveau pédagogique » par l'actuel gouvernement libéral ; cependant, je continuerai à utiliser le terme « réforme » tout le long du document.

la pensée à l'acte et de rapprocher les valeurs prônées de la pratique quotidienne. Le savoir étant, encore une fois, non pas un objet à transmettre mais à construire tout en se (auto) forgeant en tant qu'individus.

Je n'ai pas seulement introduit le « récit de vie » dans de mes cours, particulièrement dans ceux de projet personnel, j'ai aussi introduit ce que j'appelle « la fiche de participation ». Chaque semaine, mes étudiants doivent consigner sur cette fiche, individuellement, leurs réactions au contenu des cours en essayant de tisser des liens entre les nouvelles connaissances et leurs expériences, leurs valeurs, leurs croyances. Je les invite à adopter une posture critique par rapport au savoir, à le contester même mais toujours à partir d'arguments solides, convaincants et convaincus. Cet outil m'a permis de comprendre un peu mieux mes étudiants, d'avoir accès à des aspects plus intimes, plus près de ce qu'ils vivent et ressentent, et enfin, d'avoir accès à ce qu'ils portent en termes de rêves et de peurs, d'espoirs et d'angoisses, de buts et de limites. Cet outil m'a aussi permis de mieux connaître certains aspects de la pensée québécoise (celle de mes étudiants) qui, autrement, m'auraient échappé.

J'utilise cet outil dans tous mes cours : « Évaluation d'apprentissage et des compétences », « Cognition et apprentissage », « Théories contemporaines de l'éducation », « Pédagogie interculturelle » et, bien sûr, dans les cours de «Projet personnel », mais avec moins d'insistance, compte tenu de la production d'un récit autobiographique comme déclencheur du cours. C'est lors de l'utilisation des fiches de participation que j'ai vu un fossé se creuser devant moi, de plus en plus clairement, non pas entre mes étudiants et moi, mais entre les intentions des programmes de formation initiale des maîtres et ce que je comprenais de l'activité éducative. Si, d'un côté, une relation plus rapprochée avec mes étudiants m'aidait à comprendre des aspects de la culture québécoise et, en conséquence, à ajuster mon activité pédagogique, d'un autre côté, la culture institutionnelle (comprise ici comme institution éducative dans son ensemble : tous les ordres d'enseignement et tout l'appareil administratif de la chose éducative) me laissait entrevoir que je n'avais

peut-être pas compris ce que c'est, dans la culture québécoise, que d'être un éducateur. Ma compréhension et mon expérience en ce qui concerne les intentions des programmes de formation initiale sont-elles congruentes aux besoins de la société québécoise, de la réalité québécoise, du professionnel enseignant québécois? Ce manque de compréhension est-il dû à un écart entre ma propre « culture éducative » et la « culture éducative » québécoise?

Je voudrais ici faire une petite mise au point avant de continuer. Quand j'aborde la question de la réforme dans le cadre de cette thèse, je l'aborde dans ses visées et ses finalités par rapport à la formation des maîtres. Je l'aborde dans sa double intention de faire des futurs maîtres des « professionnels » mais aussi des « maîtres cultivés »⁷:

Les changements opérés dans la société engendrent des tensions nouvelles et font évoluer de façon importante le travail du maître. Ce travail exige le développement de compétences professionnelles de haut niveau qui ne peuvent être acquises au gré des essais et des erreurs mais doivent plutôt être apprises systématiquement au cours de la formation d'une professionnelle ou d'un professionnel cultivé (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 9).

Cette citation du document d'orientation du ministère de l'Éducation du Québec (MELS) prend ici son importance pour établir une différenciation entre les visées de la réforme quant à l'enseignement dans les différents ordres d'enseignement et quant à la formation initiale des maîtres et ainsi bien situer l'intention de cette thèse.

Ma préoccupation commence au moment même où ces deux mots font leur apparition dans le langage de la formation initiale des maîtres : **professionnel cultivé**. Devant ma tâche de formation des futurs maîtres et devant les exigences du ministère, faire des futurs maîtres des professionnels de l'enseignement me semble une mission assez claire quant aux contenus et aux compétences à développer. Le MELS consacre la plus grande partie de son document à expliquer de manière détaillée les douze

⁷ Le document du ministère de l'Éducation, *La formation à l'enseignement* (Québec, Gouvernement du, 2001), a été élaboré à l'intention des institutions chargées de la formation initiale des maîtres. Il contient les orientations et les compétences professionnelles nécessaires pour avoir l'autorisation d'enseigner.

compétences professionnelles à développer chez les futurs maîtres. Le profil de sortie de la formation initiale, sur ce plan, est clair dans mon esprit. Je reviendrai sur le sens de cette clarté et sur ce en quoi elle ne me pose pas de problème.

Là où le questionnement se fait, c'est dans la deuxième partie de l'énoncé : professionnel **cultivé**. C'est ici qu'entrent en ligne de compte les propos de mes étudiants dans leurs fiches de participation, ma conception de l'enseignement et de l'activité éducative et les finalités du programme de formation des maîtres. C'est ici que le fossé se creuse, c'est ici que les perceptions s'entrechoquent. C'est dans cet espace que le problème prend naissance. Mes étudiants, ces individus singuliers porteurs d'une culture personnelle, font face à une proposition de **maître cultivé** qui doit être véhiculée par le programme de formation. De plus, au milieu, comme médiateur entre ce qui est (mes étudiants) et ce qui devrait être (le profil de sortie dans sa dimension de « maître cultivé ») se trouve l'éducateur que je suis, avec ses propres barèmes d'interprétation, sa propre façon de faire en éducation et qui porte en soi, lui aussi, des éléments d'une culture propre et singulière.

Sans vouloir réduire le problème à une métaphore facile, je pourrais dire qu'il s'agit ici de créer l'interface⁸ nécessaire entre l'utilisateur du programme de formation (les étudiants) et le programme lui-même (le programme de formation initiale de maîtres et ses finalités et ses attentes). Il convient ici de rappeler qu'une interface est une jonction entre deux éléments d'un système informatique. La plupart du temps, elle est constituée d'objets visuels qui permettent à l'utilisateur d'interagir avec un programme. L'interface constitue en soi une métaphore, c'est-à-dire une série de représentations qui ont comme finalité de créer chez l'utilisateur une représentation du contenu du programme qu'il utilise. Ainsi, l'interface doit être conçue non seulement en fonction du programme qu'elle doit « représenter » ou modéliser, mais

⁸ Je ne compte pas ici développer la métaphore de l'interface au-delà du strict nécessaire. Elle peut s'avérer riche en possibilités pour illustrer la problématique qui me préoccupe mais aussi, par sa complexité, cette métaphore pourrait facilement favoriser une dérive.

aussi en fonction de la culture de l'utilisateur potentiel, de ses caractéristiques psychologiques et sociologiques. Cette interface se révèle être l'éducateur œuvrant dans les programmes de formation initiale des maîtres. En ce moment, je considère qu'avant de m'aventurer dans un questionnement sur un sujet « abstrait » tel « les formateurs œuvrant à formation initiale des maîtres », je pourrais commencer par celui qui m'est le plus proche et qui, à toute fin pratique, me pose un problème immédiat, soit moi-même. Cela veut dire m'attarder à ma façon de faire en pédagogie, à mes capacités de créer ces liens opérationnels et de compréhension entre l'utilisateur et le programme. Cela suivant déjà une hypothèse que j'ai travaillée auparavant : si *Je* est reconnu comme produit d'une multiplicité, comme résultant d'un métissage, dans le sens déjà proposé par le *Tiers-instruit* (Serres, 1991), ou encore, dans cette idée de Lyotard, empruntée à la phénoménologie, de l'individu pris comme **être-dans-le-monde**⁹ (Lyotard, 1969), alors je peux soutenir que me comprendre, c'est comprendre l'autre. C'est entrer dans la culture avec un souci de compréhension et de témoignage, c'est-à-dire découvrir comment cet autre se manifeste dans la compréhension que j'ai de moi-même.

De ce constat de nécessité naît, dans mon esprit, un inconfort. Un inconfort provenant de la relation étroite que je garde avec l'utilisateur (le futur maître) et la façon dont je dois l'amener à découvrir le programme et à l'utiliser. Mais ce constat se complexifie puisque cet « utilisateur » sera, à son tour, appelé à devenir cette sorte d'interface entre un autre programme et une autre sorte d'utilisateur : les élèves et le programme de formation de l'école québécoise. Le formateur de futurs maîtres, en tant

⁹ Serres développe amplement ce sujet dans son ouvrage, démontrant, entre autres choses, que tout individu est le produit de multiples influences, à l'image de l'Arlequin, bariolé, multiple et composite. Ces influences lui viennent de ce contact quotidien avec les autres et avec la culture. Dans ce même sens, Lyotard soutient que ce **je**, en tant que fait social, coexiste avec autrui, et cette coexistence amène une compréhension d'autrui. Il s'agit, dit Lyotard, d'une relation de réciprocité où *le sujet transcendantal concret se saisit lui-même comme autrui en tant qu'il est un autre pour autrui* (p. 49). Dans le cadre de cette recherche, la compréhension et le développement de ces notions seront amplement abordés dans le chapitre consacré à la méthodologie.

qu'interface, a la fonction de se reproduire, en d'autres mots, d'une certaine manière, de servir de modèle. Il faut savoir développer chez les futurs maîtres les compétences et les façons de faire qui leur permettront de devenir « l'interface » passeuse de culture.

La métaphore a ses faiblesses, je le reconnais. La plus importante est qu'ici l'interface a une personnalité propre, singulière et capable d'apprendre par elle-même. C'est pour cela qu'en parlant d'interface, je référerai aussi à son concepteur¹⁰. Présentée ainsi, la métaphore a la qualité de montrer un peu le contexte du problème et du questionnement. Les interactions entre mes étudiants et moi et les façons dont j'aborde ce concept de maître cultivé seront déterminantes dans la formation des futurs maîtres qui assistent et assisteront à mes cours. Je considère cela comme un motif suffisant pour lui accorder une réflexion approfondie, voire une thèse de doctorat qui mettrait en scène toutes ces interrelations. Il reste à faire de cette considération un critère de recevabilité pour cette recherche.

Ainsi, une problématique a commencé à se profiler dans mon esprit, intégrant d'un côté, les exigences manifestées par le ministère envers la formation initiale des maîtres en matière d'**approche culturelle en enseignement** et d'un autre côté, ma propre façon d'aborder la question pédagogique et éducative, comme « médiateur » entre le programme de formation et les futurs maîtres. Et cela tout en tenant compte de cet utilisateur-étudiant qui apporte, avec lui, une culture qui lui est propre, une vision de la profession, des attentes, des rêves, des idéaux, des buts, des angoisses et des espoirs qui lui sont propres. L'interface devait se concevoir du point de vue d'une certaine efficacité de fonctionnement.

¹⁰ La principale fonction d'un concepteur est de comprendre le programme informatique sur lequel il travaille et ses codes (langages) et de bien cibler son utilisateur afin de créer les procédés interactifs qui permettront à l'utilisateur de bien exploiter toutes les possibilités du programme. En ce sens, il est essentiel que le concepteur soit capable de bien comprendre la culture de l'utilisateur potentiel en plus de bien comprendre le « langage » utilisé par le programme.

L'émergence concomitante de la méthodologie et de l'objet de questionnement

L'introduction à une thèse de doctorat n'est peut-être pas le meilleur lieu pour certains constats personnels. Je vais quand même m'en permettre un : je me considère avant tout, sur le plan professionnel, comme un pédagogue. De plus, dans ma vie de tous les jours, je reconnais penser en conséquence. Le pire dans tout cela est que, même lorsqu'il s'agit de porter d'autres habits exigés par certains rôles sociaux, celui de « chercheur » pour n'en mentionner qu'un, je continue à agir et à penser en pédagogue. Ce qui revient à dire que pour moi, être pédagogue n'est pas un habit à porter, mais un état, une condition profonde de mon identité. C'est l'une des découvertes que j'ai réalisées lors de la rédaction de mon mémoire de maîtrise. Comme je l'ai déjà mentionné, pour moi, être pédagogue résulte d'un réflexe conditionné par mon éducation, par mon cheminement, par mon histoire de vie.

D'entrée de jeu, sans aucune autre prétention et pour une question de transparence, je veux signaler que l'écriture de cette thèse sera teintée par cette profonde conviction. Néanmoins, il reste à savoir si je suis véritablement un pédagogue répondant aux exigences de la formation des maîtres, selon les orientations ministérielles, et si ma notion de la pédagogie et ma façon de considérer ce qu'est « être pédagogue » correspondent à la conception que la communauté des pédagogues s'en fait. À tout le moins, la communauté des pédagogues québécois. Mais encore, quelle communauté? Celle qui œuvre dans les écoles primaires ou secondaires? À l'éducation des adultes? Au cégep? À l'université? Au ministère de l'Éducation? Nous aurons le temps d'aborder ces éléments-là plus tard. Pour le moment, je maintiens cette déclaration fondamentale pour ouvrir cette partie de mon introduction.

De ce fait, une question s'impose, celle de savoir jusqu'à quel point ma conviction d'être pédagogue conditionne ma façon de faire en recherche. Je voudrais tenter une première réponse à cette question en passant par un détour, par une référence qui pourrait m'aider à traduire ma propre pensée en termes, disons, plus scientifiques.

Daignault, dans son ouvrage *Pour une esthétique de la pédagogie*, souligne l'existence, à l'intérieur de la relation pédagogique, de ce qu'il appelle une « médiation de pertinence ». Elle fait partie de l'effort du pédagogue pour « faire-savoir », car il a la responsabilité de susciter le goût d'apprendre, de réveiller chez l'élève le désir de comprendre autant le sens que les motifs des enseignements donnés :

Nous disons simplement que la relation pédagogique appelle une *médiation de pertinence*¹¹ c'est-à-dire des actes, des gestes et des énoncés qui feront en sorte que quelque chose –une matière, une conduite- qui n'a pas de sens pour quelqu'un –dont l'élève, par exemple, ne voit pas ou ne reconnaît pas la pertinence- puisse en prendre au terme d'un certain processus (Daignault, 1985, p. 34).

Plus loin, Daignault développe plus profondément le concept de médiation de pertinence. Je reviendrai sur ce concept plus loin dans la thèse puisqu'il se trouve au centre de ma définition de la relation pédagogique. Pour le moment, je soulignerai l'importance de la **parole** comme **acte performatif** dans un processus d'enseignement-apprentissage :

Au-delà de la transmission de connaissances et en-deçà de la transmission de valeurs, [médiation de pertinence signifie] faire en sorte que quelque chose qui n'a pas de sens pour quelqu'un puisse en prendre au terme d'un certain processus. Il s'agit en fait d'une introduction au **sens**¹² de la connaissance; dans l'espoir qu'ayant donné à jouir à propos de la connaissance, l'autre chemine vers la **signification**¹³ de la connaissance (Daignault, 1985, p. 258).

Entre autres choses, dit Daignault, c'est par le langage, par l'utilisation (vraie)¹⁴ de la parole que le pédagogue s'acquitte de cette tâche :

¹¹ C'est moi qui souligne.

¹² Souligné dans le texte.

¹³ Ibid.

¹⁴ Je reviendrai plus tard sur le sens que Daignault et moi-même faisons d'*usage vrai* et sur ce qu'est cette *vérité* dont nous parlons.

Quel est donc cet usage vrai de la parole? Interroger sans répit celui qui prétend savoir et le surprendre ainsi en défaut de savoir. Le dialogue est la condition de cet exercice éminemment pédagogique (Daignault, 1985, p. 30).

Dans la perspective pédagogique cette préoccupation pour le langage existe, dans la mesure où c'est par lui que le pédagogue s'acquitte de sa tâche ou pour le moins, d'une partie importante de sa tâche d'enseignement. Dans *l'esthétique de la pédagogie*, le discours occupe alors une place centrale et le discours pédagogique devient ce que Daignault appelle un acte performatif. Cet acte performatif se trouverait dans la convergence entre la pensée et l'action.

Le lecteur se souviendra ici de mes propos au sujet de mes réflexes de pédagogue. Joindre la pensée à l'action, les valeurs prônées à la pratique quotidienne, a toujours été l'une de mes préoccupations centrales, voire vitales. Ce réflexe a conditionné et continue à conditionner toute mon existence. Je ne peux (et je crois que je ne dois pas) entreprendre un travail de réflexion et de recherche sans tenir compte de ce réflexe qui, pour Daignault déjà, est considéré comme faisant partie de la condition de pédagogue.

Mais comment arriver alors à cette « jonction » de l'acte et de la pensée à l'intérieur d'une thèse portant sur cette interface-pédagogue entre le programme de formation initiale et les étudiants aspirants maîtres? Puis-je aborder cette problématique pédagogique à partir d'une posture de pédagogue?

D'autres l'ont déjà fait avant moi, de façon très explicite, ici même au Québec, et cela me soulage. Dans plusieurs de ses écrits, notamment dans deux de ses plus significatifs, Denis Simard réfléchit sur cette thématique du pédagogue cultivé. Autant dans son mémoire de maîtrise (Simard, 1993) que dans sa thèse de doctorat (Simard, 1999), et dans autres ouvrages récents (Simard, 2001; 2002; 2004), il aborde cette problématique avec une méthodologie centrée sur une approche réflexive intégrant des éléments argumentatifs, interprétatifs et narratifs.

Que Simard ait utilisé une telle méthode ne valide aucunement ma propre façon de l'aborder; cela ajoute, au contraire, un problème supplémentaire à ma démarche : celui de l'authenticité. Par authenticité, j'entends originalité, c'est-à-dire relever le défi d'aller plus loin dans la réflexion amorcée par ces auteurs, dont Simard. Une grande partie de ma thèse s'appuie sur le travail de Simard qui me sert de base ou de point d'appui pour ma pensée et ma propre analyse.

Mais savoir que d'autres chercheurs ont abordé cette thématique dans le cadre de thèses théoriques, une fois de plus, me soulage. Il est réconfortant de découvrir que d'autres se sont déjà butés aux mêmes obstacles et problèmes que j'envisage déjà dans l'écriture de la thèse et, mieux encore, qu'ils les ont surmontés. L'un de ces obstacles, central du point de vue méthodologique, est cette dissociabilité entre objet problématisé de thèse et méthodologie :

Je pense qu'il importe de dire à quel point la construction du problème demeure la grande difficulté d'une thèse de cette nature [théorique spéculative]. 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 argument en émerge, un effet de composition en émane qui nous semble recevable, articulé, cohérent et original (Simard, 1999 p. 102).

Vous constaterez ma propension à utiliser de longues citations pour illustrer ma pensée, mais cela aussi est aussi un réflexe pédagogique et méthodologique. J'aime établir ce dialogue avec les auteurs qui m'inspirent. Et pourquoi ne pas les laisser parler par l'intermédiaire de leurs propres écrits ? Après tout, ce sont eux qui peuvent le mieux exprimer ce que je voudrais dire à leur place. Que le lecteur ne s'étonne donc pas de ce procédé à l'intérieur de cette thèse qui se centrera surtout sur ce

dialogue entre les auteurs et moi-même, entre le (les) texte (s) et mon écriture. Cela fait partie de cette sorte d'errance en cercle qu'appelle le mot « recherche » et à laquelle Simard fait aussi référence. Étymologie sûrement familière au lecteur, mais que je me permets ici de rappeler : rechercher signifie continuer à chercher, chercher, venant de cercle ou *circus*, d'où tourner, aller d'un endroit à l'autre. Une errance érigée en méthode et ici, exigée par la nature même de l'objet de recherche. Mais cela reste encore à démontrer. J'avoue jouer avec vous, lecteur, un petit jeu de séduction, une invitation à me lire en laissant poindre des sous-entendus et en vous faisant des promesses que je devrai tôt ou tard tenir. Mais nous, vous et moi, aurons tout un chapitre pour discuter de cette question de méthodologie et de ses articulations non seulement avec son objet, mais aussi avec sa façon de se donner à lire, c'est-à-dire de raconter la démarche réflexive. Une méthodologie représentant et témoignant du processus de recherche, comme souci d'articulation entre action et pensée, comme souci d'authenticité et d'originalité. Une démarche qui, pour citer une fois de plus Simard, pourrait se définir de la façon suivante:

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 [...] 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 » (Simard, 1999, p. 166).

Dans ces mots de Simard, je ne peux que lire le pédagogue dans son effort de connaître pour « faire savoir ».

Je me permets de vous rappeler la question à l'origine de cette argumentation. Il s'agit de la question *d'être pédagogue* dans le sens que ma communauté scientifique de référence lui donne. Donc, la question principale à l'origine de ce raisonnement reste encore en suspens : suis-je un pédagogue selon ma communauté de référence? De plus, suis-je ce maître cultivé capable d'accomplir la fonction d'interface entre le

programme de formation initiale et ses utilisateurs, en regard de l'approche culturelle en enseignement? En ce sens, ai-je accès aux codes appropriés?

C'est encore une question de langage, un besoin de s'harmoniser avec ma communauté de référence quant à un certain nombre de définitions entourant des termes tels pédagogie, culture, éducation, savoir, sens, langage. La question du langage va aussi dans le sens où nous amène la métaphore de l'interface : la nécessité de savoir utiliser autant le langage du programme que le langage de l'utilisateur pour créer des liens efficaces qui permettraient l'exploitation du programme dans toutes ses potentialités. C'est l'existence de ces considérations, voire de ces questionnements, qui m'amène à énoncer, même s'il s'agit d'un énoncé provisoire, que, dans le cadre de cette thèse, l'objet problématisé de recherche et la méthodologie font partie d'une même mouvance de la pensée qui cherche à comprendre. Il s'agit d'une question méthodologique que j'aborderai dans le chapitre consacré à cet aspect de la thèse.

Considérations sur les angoisses qui accompagnent l'écriture d'une thèse théorique

En lisant les pages précédentes, vous avez sûrement découvert que je n'en suis pas à mes premiers pas en recherche théorique. Mon mémoire de maîtrise, une autobiographie, était déjà considérée comme une recherche théorique. En termes de catégorisation des thèses, il existe une différence entre ce qu'on appelle une thèse de type empirique et une thèse de type théorique, et il s'agit d'une différence épistémologique importante qui rappelle la spécificité du traitement de l'objet de recherche.

Il existe un certain malaise dans la communauté scientifique en éducation quand il s'agit de thèses ou des recherches théoriques, c'est à tout le moins ce que constate Christiane Gohier dans un article paru dans la Revue des sciences de l'éducation

(Gohier, 1998). Un malaise qui s'exprime lors qu'il vient le temps d'évaluer la validité et la recevabilité d'un tel projet. C'est en quelque sorte un malaise justifié qui trouve sa source, certes, dans une posture épistémologique mais aussi dans cette impossibilité qu'a parfois le thésard d'articuler un projet suivant les exigences des thèses dites empiriques.

Cela est angoissant. Au point qu'à chaque ligne, à chaque mot, à chaque pensée et idée qui sort du bout de mes doigts pour s'imprimer sur mon écran, j'ai des papillons dans le ventre. Les exigences de validité et de recevabilité obligent à prendre un grand soin dans la présentation de chacun de mes propos. Je me dois d'être doublement convaincant, doublement transparent, doublement pédagogue pour montrer la pertinence de tout ce que je pourrais avancer comme énoncé. Cela peut sembler un peu surprenant, mais ce sont les propos que nous, qui nous aventurons dans la réalisation des thèses théoriques, devons affronter dans notre quotidien universitaire. Il faut avouer qu'il y a de quoi être angoissé.

Le lecteur me permettra ici de lui dévoiler l'intimité et la nature presque psychosomatique de mes angoisses. Après tout, une introduction est peut-être l'espace propice à de tels écarts de conduite.

Quand je suis devant un groupe d'étudiants, et ce, chaque fois, j'entre dans une sorte de transe où des images, des mots, des gestes et des paroles viennent à mon esprit. Mes yeux rejoignent le regard de mes étudiants, à la recherche d'un inconfort, d'une incompréhension, d'une question, d'un écart, d'une évasion. Mes gestes sont théâtraux, pour attirer l'attention de mon public. Je joue avec les mots, avec les intonations, avec mon regard pour attirer le regard des autres. Je montre au tableau, je fais glisser une diapositive, je laisse entendre un son, un soupir, un rire, un silence. C'est par l'interaction des émotions que le savoir à « faire savoir » prend peu à peu sa place au détriment de ce tiers qu'on exclut : son support, son transmetteur, son interface, c'est-à-dire le langage dans toutes ses formes.

Donc, revenons à mes angoisses. Dans l'écriture de la thèse, je me situe, certainement, à la place du concepteur de l'interface. Mais comme la seule interface sur laquelle je peux travailler, de façon éthiquement acceptable, c'est moi-même, alors je suis aussi à la place de l'interface elle-même. Je me trouve au moment de la compréhension de son fonctionnement parce que, il me faut le reconnaître, elle fonctionne déjà d'une certaine façon. Elle a déjà été programmée et mise à l'épreuve. Maintenant, il s'agit de voir si elle fonctionne efficacement dans ses interactions avec le programme avec lequel elle est censée entrer en connexion.

Je me rends compte que je tourne en rond sans arriver à l'objet de mes angoisses. Preuve d'une angoisse manifeste. Alors revenons à la thèse théorique. Je voudrais commencer par une définition simple : une thèse théorique est différente d'une thèse empirique par le traitement qu'elle donne à son objet. Ajoutons à ceci, que c'est dans l'intentionnalité même de la thèse qu'il faut placer cette différence fondamentale, une intentionnalité qui renvoie à la posture épistémologique.

L'intention d'une thèse empirique est de *contextualiser les conditions d'applicabilité d'une théorie quelconque*, comme dirait Gohier. Mon intention est ici de connaître, de comprendre. Je ne pars pas de théories préconçues qu'il faudrait absolument mettre à l'épreuve. Je ne veux absolument pas montrer l'efficacité ou la viabilité ou l'applicabilité d'un outil d'intervention particulier, d'une théorie pédagogique ou d'un procédé didactique. Je veux simplement comprendre et partager cette compréhension avec ma communauté scientifique de référence, celle des pédagogues. Je veux comprendre quelque chose qui m'est très singulier, très intime et que je partage pourtant avec cette communauté : cette capacité pédagogique de créer des liens avec le savoir... pour « faire savoir ». Cet objet de recherche, je veux le traiter en ayant recours à un procédé particulier d'argumentation spéculative¹⁵.

¹⁵ Procédé que j'aborderai en détail dans le chapitre sur la méthodologie.

Je voudrais ici, simplement pour une question de tranquillité d'esprit, me référer à cette belle définition de Gohier concernant la recherche de type théorique dans une perspective interprétative :

Ce qui distingue la recherche théorique de la recherche empirique, ce n'est pas, comme on l'a vu, son objet ou sa visée de nature fondamentale, mais bien le traitement de cet objet. On ne peut dans ce sens définir de sujets ou d'objets spécifiques à la recherche théorique, mais plutôt des critères qui circonscrivent la démarche qui la particularise. Dans cette intention, il faut d'abord analyser plus à fond le caractère théorique d'un discours spéculatif ou, en d'autres termes, discuter des critères servant à juger de la teneur théorique d'une recherche (Gohier, 1998, p. 272).

Me voici enfin parvenu à l'objet de mes angoisses : ces critères de recevabilité parfois si flous, parfois si subjectifs qu'ils me semblent par moments inaccessibles. Gohier mentionne quelques-uns de ces critères : pertinence, valeur heuristique, cohérence, crédibilité. Je devrais respecter ces critères tout en utilisant une méthode aussi floue, aussi subjective : l'argumentation et la critique.

Le reste appartient au chercheur, dans ce cas, à l'étudiant au doctorat. À ses habiletés rhétoriques. À sa capacité critique et de lecture critique. À son discernement dans le choix de ses sources. À son style, son ton, ses gesticulations langagières, sa capacité de donner à voir.... ATTENDEZ... Tournerais-je en rond? Ou suis-je vraiment revenu aux qualités du pédagogue? Les qualités du chercheur qui se voue à l'élaboration d'une recherche théorique seraient-elles les mêmes que celles qui sont exigées du pédagogue?

Ainsi, me voici aux prises avec la source véritable de mes angoisses : cette obligation de performance demandée par la thèse théorique. Un défi à ma propre capacité de donner à voir. À la limite, une telle préoccupation pourrait être qualifiée de narcissique, si ce n'était de la présence de ce volet « critique » qui exige la remise en question, sous tous ses aspects, de l'instrument même de l'écriture de la thèse, c'est-à-dire du thésard lui-même. Une remise en question de ses façons de voir, de ses

façons de comprendre, de ses façons de « faire voir ou faire sa-voir ». L'affirmation de Simard n'est pas banale :

La recherche est un état d'éveil, une tension, une vigilance, un commerce avec les choses, les livres, les interlocuteurs, les films, les œuvres, 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**¹⁶ (Simard, 1999, p. 166-167).

Pour me résumer, il est important de voir que dans le cadre de cette thèse, il est question de pédagogie, de formation initiale des maîtres, d'approche culturelle en enseignement, mais aussi, de langage, d'interprétation, de sens, de « faire savoir » et de « savoir », de singularité et d'universalité. Il est question d'un concept décrivant « l'être pédagogue » qui se veut éclairant et qui nous mènera sans doute sur le terrain de la capacité du pédagogue d'interpréter le langage, de créer des liens, de savoir pour « faire savoir ». Jugement, pertinence, pensée et action, valeurs et quotidienneté, rhétorique et argumentation, critique et esthétique : autant de mots et de concepts qui entrent déjà en scène, prêts à représenter leur rôle dans le théâtre qui se projette en thèse ou, si vous voulez, autant de concepts pour une thèse qui dessine déjà le théâtre de ses représentations.

J'assume entièrement la charge de l'incomplétude de cette introduction. À vrai dire, ces idées plus ou moins arrimées sont le résultat d'un besoin méthodologique de mise en place des éléments de la thèse. L'objet, la problématique, la méthodologie, le thésard... des éléments qui vont interagir sur la scène qui se projette déjà en forme de thèse. Je suis loin, dans cette introduction, de vouloir vous donner un avant-goût de ce que vous allez trouver à l'intérieur de l'écrit. Je voulais surtout susciter en vous le désir d'aller de l'avant, en vous indiquant que l'aventure que nous commençons, si vous acceptez de l'entreprendre avec moi, peut nous mener par des chemins inconnus à des découvertes plutôt insoupçonnées autant pour vous que pour moi. J'ai

¹⁶ C'est moi qui souligne.

seulement esquissé ici le synopsis d'un projet à venir. Cependant, gardez en mémoire le fait que cette introduction répond aussi à un besoin méthodologique. Vous serez invités à la revisiter plus tard. Les premières avancées de la thèse sont ici « déposées », il reste à développer.

CHAPITRE I

PROBLÉMATIQUE

Par l'introduction, j'ai voulu donner au lecteur quelques repères pour qu'il se retrouve au fil de l'écriture de la thèse. Dans ce chapitre, je vais développer *in extenso* chacun des éléments à la base de l'inconfort exprimé dans l'introduction. Ce chapitre a pour objectif la construction de la problématique nécessaire à la validation de la thèse, c'est-à-dire de passer du constat de l'inconfort à la démonstration d'un besoin, à la constatation d'un écart entre une question et une réponse. Un écart qui tiendrait lieu de vide à combler par la recherche; lieu de l'espace problématique selon la définition de Tremblay : *la problématique est l'écart qui existe entre ce que nous savons et ce que nous voudrions savoir* (Tremblay, 1994, p. 279). En d'autres mots, il s'agit dans ce premier chapitre de créer les bornes, les repères pour définir un espace problématique, un champ de recherche, un objet de questionnement.

Si l'errance se présente ici érigée en méthodologie de recherche, dans la construction d'une thèse, elle ne peut pas être une errance sans but. Les errances peuvent avoir, à mon avis, plusieurs buts. Ou si l'on préfère, une démarche d'écriture de thèse a ses exigences et ses caractéristiques, ce qui ne lui enlève en rien son caractère d'errance :

Tous les voyages ne se ressemblent pas. Il y a des différences de genre dans les voyages, comme il y en a dans l'écriture. Il y a même des différences de natures entre certaines espèces, comme entre la poésie et la prose; comme entre le pèlerinage et le tourisme (Daignault, 2002, p. 28).

Le marcheur qui erre pour le goût de la marche ne se soucie pas de la destination. Son but est la marche elle-même, le goût du déplacement. L'errance de celui qui s'est égaré est plutôt angoissante. Le marcheur cherche à retrouver ses pas, à revenir sur le

chemin qui lui était tracé d'avance pour pouvoir se rendre à la destination prévue. Très peu de plaisir ou de profit sort de ce type de cheminement, si ce n'est celui de retrouver sa route, et cela ne tient pas du plaisir mais du soulagement. Le type d'errance auquel je vous invite en est un de découverte. En explorant un terrain plutôt bien délimité, il s'agit de découvrir des trésors qui pourraient se cacher dans un espace balisé. Nous¹⁷ aurons un point de départ et nous viserons un point d'arrivée. Entre ces deux points, il y aura le goût de la découverte et de l'aventure, le goût de l'apprentissage et de la jouissance qui l'accompagne¹⁸. Nous pourrons sortir des sentiers, nous aventurer par des secteurs inexplorés ou méconnus. C'est à tout le moins une partie de mon pari : écrire pour savoir, et savoir pour « faire savoir » à la façon de la pédagogie, en créant un certain plaisir autour de l'aventure. Mais, j'insiste, nous avons un but à atteindre et nous disposons d'un certain temps (traduit ici en espace d'écriture) pour atteindre ce but. Il reste à espérer que les contraintes du chemin ne nous détournent pas de nos buts et que nous puissions y arriver dans le temps convenu. Le présent chapitre cherche donc à baliser l'espace exploratoire de notre errance dans le but certain d'éviter les égarements, de donner un sens (une direction) à notre démarche.

Cette idée d'*errance* comme méthode a déjà été évoquée dans la démarche de Simard :

¹⁷ Quand j'utilise le nous, dans le cadre de cette recherche, il ne s'agit pas du nous de politesse des écrits scientifiques, mais d'un nous qui désigne vous, lecteur, et moi auteur de cette thèse. Prenez-le comme une invitation à une participation active dans l'aventure de la thèse. Un espace où le lecteur pourrait re-crée l'écrit selon sa propre posture interprétative. En ce sens, cette thèse ne vise pas la formulation d'énoncés prescriptibles ou normatifs, mais plutôt celle de propositions mouvantes qui s'offrent à l'appropriation par le lecteur.

¹⁸ Une des thèses de Daignault, dans *Pour une esthétique de la pédagogie*, et qui sert d'appui à ma démarche, suggère que la communication pédagogique se fasse à l'intérieur d'un rapport entre jouissance et connaissance, entre fiction et vérité, un rapport de *monstruosité* sur laquelle repose toute la spécificité de la narration pédagogique : *créer un effet d'indécidabilité (ou d'hésitation prolongée) quant au statut du narré. Nomadiser les points de fuite, multiplier les perspectives et donner suffisamment à jouir à propos de la connaissance pour qu'aucun des partenaires de la relation pédagogique ne sache plus jamais si le plaisir d'apprendre tient davantage de la fiction que de la vérité* (Daignault, 1985, p. 201).

Avant qu'elle [*la thèse*] 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**¹⁹ et de doutes, que de valse autour d'un centre que l'on cherche, que de vides et de grincements, de récifs où la pensée fait naufrage (Simard, 1999, p. 13).

Par un souci d'authenticité, dans le cadre de cette thèse, je m'engage auprès de vous, lecteur, à laisser les traces de cette errance. Et si je commence ce chapitre avec cette idée d'errance exploratoire, c'est pour bien illustrer la notion de problématique à laquelle je vais faire référence : une problématique qui est redevable d'une thèse qui sort des chemins plus traditionnels; un travail qui va davantage dans le sens d'une recherche interprétative de type exploratoire que dans celui d'une recherche empirique. Van der Maren fait un rappel des particularités d'une démarche exploratoire par rapport aux plus traditionnelles, quant à la définition d'un problème:

Comme première phase d'une recherche exploratoire, l'explicitation des préliminaires fait appel à la plupart des questions épistémologiques et méthodologiques abordées dans les deux premières parties²⁰. Sa particularité réside dans l'effort que fournit le chercheur pour en réaliser une synthèse qui campe le décor à l'intérieur duquel le problème sera par la suite conceptualisé et opérationnalisé. Les préliminaires comportent trois éléments : la description du problème, l'explicitation des préconceptions et le choix du protocole de diffusion (Van der Maren, 1995, p. 356).

Ainsi, déjà dans cette proposition de Van der Maren, nous pouvons constater l'étroite relation que gardent dans ce type de recherche la définition du problème et les aspects méthodologiques de la thèse. Dans ma démarche, l'explicitation des préconceptions répond à l'exigence méthodologique de l'herméneutique du discours anthropique

¹⁹ C'est moi qui souligne.

²⁰ Van der Maren réfère aux deux premières parties de son livre : « Épistémologie et Méthodologie ». Dans la première partie, l'auteur traite des différents concepts entourant le statut des sciences de l'éducation et, dans la seconde partie, une revue des grandes méthodologies de recherche utilisées en sciences de l'Éducation est présentée.

(Gómez-Martínez, 1999)²¹ que je propose comme méthodologie de recherche. Le discours anthropique nous amène à approcher la problématique du langage ou du discours, d'un point de vue culturel, comme expression de l'être qui porte en lui un héritage qui détermine sa lecture du monde et le type de rapports qu'il établit avec les autres.

Le concept de culture, le langage et la fonction d'interface de l'éducateur œuvrant dans la formation initiale des maîtres (FidM), fonction que j'ai proposée dans l'introduction à la manière d'une métaphore provisoire, requièrent cette tâche d'explicitation des préconceptions. C'est aussi une étape nécessaire de la méthode d'analyse textuelle de l'herméneutique du discours anthropique telle qu'elle est proposée par Gómez-Martínez. J'y reviendrai dans le chapitre consacré à l'épistémologie.

Alors, suivant un peu le schéma proposé par Van der Maren, la structuration de ce chapitre vise à présenter une description du problème de recherche appropriée aux exigences d'une thèse exploratoire, et ce, bien que la contrainte méthodologique de l'errance puisse éventuellement nous forcer à redéfinir et à revisiter le problème, en fonction de l'analyse à venir et comme exigence de la démarche de la thèse.

Pour présenter un contexte suffisamment clair du problème, il me paraît important de commencer par un bref panorama de l'histoire de la pensée moderne et une brève caractérisation de ce qu'aujourd'hui plusieurs tendent à qualifier de « postmodernité ». Ainsi, la première partie de ce chapitre sera consacrée à un survol des concepts de modernité et de postmodernité et à la manière dont ils déterminent notre façon d'aborder la culture et « le culturel ». La deuxième partie s'attardera au

²¹ José Luis Gómez-Martínez propose ce qu'il appelle une « herméneutique analogique » qu'il situe à l'intérieur d'un « discours anthropique » dans la continuité et en rupture avec le discours déconstructiviste postmoderne. Ce concept me paraît très pertinent pour approcher l'objet et le problème de recherche de cette thèse. Une version électronique en espagnol de cet ouvrage se trouve à l'adresse Internet suivante : <http://www.ensayistas.org/critica/teoria/gomez/gomez4.htm>

concept de culture et enseignement (dans le cadre de la FidM) tel qu'il est proposé par le MELS et qui sert de point d'appui à la démarche de cette thèse.

Je voudrais terminer l'introduction de ce chapitre par une invitation au lecteur, en faisant écho aux mots que Daignault avait mis en guise de liminaire à son ouvrage *Pour une esthétique de la pédagogie*. Des mots que j'avais accueillis à la fois comme un aveu, une mise en garde et une promesse. Des mots que je fais miens aujourd'hui, en vous les donnant de la même façon que je les ai reçus. En faisant la retranscription de ces mots, je vous invite à me suivre dans l'aventure que constitue cette thèse... *Au risque d'une errance dont nous sommes loin d'avoir mesuré toutes les conséquences* (Daignault, 1985, liminaire).

Sommes-nous modernes ou postmodernes? Les implications de tels concepts sur notre façon d'aborder celui de culture

Les concepts de modernité et de postmodernité peuvent être abordés à partir de différentes positions, à partir de disciplines différentes. Il existe une définition particulière de ces concepts selon le champ disciplinaire où l'on se place : les arts, la sociologie, l'économie, l'histoire. Dans les prochaines lignes, je vais surtout essayer de donner une vision de ces deux concepts à partir d'une position philosophique (herméneutique) et d'une position sociologique qui pourraient élucider quelques éléments relatifs au concept de culture qui est au centre de cette thèse.

D'entrée de jeu, je voudrais reprendre la définition que Gómez-Martínez (1999) propose de ces deux concepts. Une définition qui a deux avantages pour mon travail : d'abord, il s'agit d'une vision philosophique « herméneutique » qui m'aidera à préciser, plus tard, la posture épistémologique et méthodologique que j'utiliserai dans cette thèse; ensuite, il s'agit d'une définition du point de vue latino-américain, point de vue où je me situe vu les racines de ma propre pensée; après cela, j'aborderai des perspectives plus sociologiques des deux termes.

Je reprends ici les propos de Gómez-Martínez (1999) presque intégralement²². Pour lui, la modernité s'organise autour d'un centre incontestable, érigé en paradigme, de tout acte de signifier. Un centre qui se projette en imposition logocentriste. La vérité transcende son contexte et se présente comme transférable. La postmodernité, quant à elle, est la mise en doute de la modernité. C'est l'étonnement devant la découverte de l'insignifiance de la prétention chimérique d'un centre univoque comme référent de toute signification.

D'un point de vue plus sociologique, Freitag fait le constat de la fluidité des deux concepts. En quelques mots, pour Freitag la modernité désigne

[le] concept idéal-typique qui peut être dégagé d'une analyse sociologique du statut formel d'un nouveau **mode de reproduction sociétal** qui a été institué, de manière globalement systématique et cumulative, pendant la période historique que les historiens désignent depuis le XVIII^e siècle comme celle des « Temps modernes » (2000, p. 51).

Quant à la postmodernité, Freitag en dit :

[Le] passage de la modernité à la postmodernité s'opère maintenant essentiellement par en dedans, de manière en même temps rampante et proliférante, comme par métastases [...] La postmodernité en se retrouvant ainsi inscrite dans l'histoire devrait alors également y perdre son nom, pour être simplement interprétée, non pas positivement comme le parachèvement de la modernité, mais négativement comme le mouvement tardif de sa dissolution....

Freitag situe le début de la postmodernité dans la période qui suit la fin de la Deuxième Guerre mondiale. Cependant, il dira qu'elle se manifeste déjà depuis la deuxième moitié du XIX siècle, prenant au départ la forme de « crises » qui annoncent le passage *d'une forme constitutive de l'existence sociale à une autre* (Ibidem, p. 45). Ainsi, ces deux périodes aux contours flous nous permettent, à tout le moins, de constater l'existence de ce passage. Un passage que je vais essayer de caractériser, de façon très sommaire, dans les lignes qui suivent.

²² Traduit librement de l'espagnol.

J'ai le privilège de venir d'un autre monde. Si de nos jours nous parlons de globalité, de mondialisation, de village global, je reste avec l'étrange sensation d'être un extra-mondial. Je viens d'un monde tiers connu comme tiers-monde mais, à mon avis, pour les mauvaises raisons²³. Quand j'entends des auteurs de la nord-occidentalité²⁴ parler de modernité, un énorme malaise s'installe dans mon esprit. Différents auteurs dépeignent le discours de la modernité comme celui de la primauté de la raison. La modernité est l'époque du triomphe de la technique, de l'industrie. C'est le temps de l'humanisme, de la décentration de l'univers qui glisse d'un Dieu *hélios*, centre de toute vie vers un *géos* errant dans l'univers. On se voit comme une planète supportant en elle l'ensemble de toute existence qu'on craint solitaire dans l'univers. À l'image de cette errance, les sciences naissent et se renferment dans leurs propres sphères de plus en plus autonomes, évoluant dans des orbites distinctes, parfois se rapprochant dangereusement les unes des autres et provoquant de violentes collisions qui, la plupart du temps, finissent en scissions définitives et en naissance des nouvelles sphères de savoir. Parfois, c'est plutôt l'errance solitaire et dédagée qui emprunte des

²³ Il serait opportun de rappeler que le terme de « tiers-monde » est né dans les années 1950 pour désigner la portion de la planète n'appartenant ni au bloc, dit socialiste, de l'Est ni au bloc, dit « libéral » (ou capitaliste), de l'Ouest. Freitag fait remarquer que la pensée marxiste, et bien sûr le système qu'elle engendre, ne sont que des mutations historiques d'une même pensée moderne qui engendre des sociétés basées non pas sur un « mode de production » mais sur un « mode de reproduction politico-institutionnel ». En ce sens, la naissance du « tiers-monde » serait le résultat d'une situation engendrée au sein même de la modernité.

²⁴ Le terme m'est cher. Quand, dans le discours sociologique, on parle d'occidentalité, on fait toujours référence aux pays de l'Europe occidentale (située géographiquement au Nord du Globe et à l'Ouest de l'ancienne démarcation de l'Empire romain d'Orient, devenu après sa chute l'Empire Musulman) et de l'Amérique du nord. On oublie que, malgré l'état de sous-développement des pays de l'Amérique Latine, de l'Afrique et de certains pays de l'Indonésie, les États de ces nations, par les effets de la colonisation, ont adopté une mentalité dite « occidentale » du point de vue des croyances, des formes de gouvernement, des institutions, d'organisation sociale. Cependant, les pays dits du « Sud » ne peuvent pas être considérés comme des pays jouissant des caractéristiques des sociétés des pays du Nord-occident, en général plus développés, plus industrialisés, avec un niveau de vie plus élevé. Nord-occidentalité alors, je propose le terme pour signifier que le Sud est aussi occidental par des « éléments de culture » partagés avec le Nord à cause de l'occupation coloniale, mais qu'il garde les séquelles de cette situation « coloniale » devenue « néo-coloniale » ou tout simplement « sous-développement », qui le place à l'écart des caractéristiques des pays du Nord-Occident. Il faut constater que depuis la chute du bloc socialiste, les pays de l'Europe de l'Est et la Russie ont réintégré l'« Occident » par le concours de la « démocratisation à l'occidentale » de ces pays qui restent au Nord du Globe.

voies de plus en plus éloignées, créant des satisfactions discursives qui ne craignent pas la mort et qui permettent aux teneurs de ces discours disciplinaires de s'ériger en absolus à des distances se mesurant en années-lumières.

Le Siècle des lumières: tel est le qualificatif donné à l'époque qui marque le passage de la Renaissance aux Temps modernes. Époque de quête de liberté de la part d'une Europe asservie par la mentalité seigneuriale et l'omnipotence religieuse. Époque où l'Europe continue son projet d'abandon de l'unité impériale, non sans son lot de guerres et de révolutions, pour se fractionner en États nations où le capitalisme naissant prendra toute sa force. L'idée de progrès gagne la mentalité européenne. Une idée qui devra être reprise dans l'affirmation de cette autonomie et de cette nouvelle liberté toute fraîchement gagnée.

L'homme moderne se crée ainsi un monde à lui. Il aménage des espaces pour étaler son savoir-faire nouvellement acquis. Il bâtit des cités, des industries. Il se lance dans des projets de conquête d'un univers qui n'est plus la demeure de Dieu, mais l'espace de son errance. À la manière de son ancien Dieu, dès lors mort, il impose son omniprésence, il crée des déserts et aplanit des montagnes. Il crée des mers là où il y avait des rivières, des rivières là où il y avait des champs et des champs là où il y avait des mers. L'homme moderne avait besoin de changer la face du monde parce que ce monde lui rappelait trop son ancien Dieu. Le monde moderne avait besoin d'exclure pour s'étendre.

La modernité s'est alors mise à la recherche d'un tiers. Situé entre Dieu et l'homme moderne, le tiers-monde est né du besoin d'existence éprouvée par la pensée moderne (comme tout dieu a besoin d'une création pour justifier son existence!). Une pensée moderne qui s'érige en élément fondateur de l'homme, comme son univers, à travers l'abstraction qu'il se fait de lui-même : comme homme universel et qui cherche, dans le tiers à exclure, sa raison finale d'être. Une attitude qui nous rappelle la définition de Gómez-Martínez se référant au caractère logocentriste de la pensée moderne, centre de toute signification. L'universel devient ainsi une idée créatrice :

Car l'universel était une idée. Lorsqu'elle se réalise dans le mondial, elle se suicide comme idée, comme fin idéale. L'humain devenu seule instance de référence, l'humanité immanente à elle-même ayant occupé la place vide du Dieu mort, l'humain règne seul désormais, mais il n'a plus de raison finale (Baudrillard, 2002, p. 71).

Dans son analyse sur les événements du 11 septembre, Baudrillard présente un portrait de cette pensée occidentale unique s'imposant comme le seul critère d'humanité et qui, somme toute, se trouve à la base de la résurgence des intégrismes, du besoin d'hétérogénéité et par-dessus tout, des affirmations de singularité. Les singularités comme seule possibilité de faire échec au système universalisant de la pensée unique occidentale. Elles s'expriment comme singularités de langue, d'art, de culture. Un effort de différenciation qui crée non pas un « choc de civilisations » mais un affrontement *presque anthropologique, entre une culture universelle indifférenciée et tout ce qui, dans quelque domaine que ce soit, garde quelque chose d'une altérité irréductible* (Baudrillard, 2002, p.75). Une singularité qu'il faut regarder à l'intérieur de la dynamique d'homogénéisation de la pensée moderne et de la dialectique inclusion-exclusion des singularités (re) naissantes. Nous assistons ainsi à la naissance de la pensée postmoderne au milieu du dernier effort d'universalisation de la pensée moderne : la mondialisation²⁵.

La pensée unique de la modernité mène directement à la mondialisation. Même si les analyses des causes de la mondialisation donnent de multiples raisons à un phénomène plutôt complexe, il ne faut pas oublier que le discours idéologique justificatif de la globalisation prône l'instauration d'une culture planétaire. Alors, même si l'on peut identifier la guerre, la concurrence économique et les mouvements démographiques comme les trois grandes forces de la mondialisation et cela depuis déjà trois siècles (Simard, J.-J., 1994), il ne reste pas moins qu'il s'agit de la

²⁵ Je préconise le terme « mondialisation » à celui de « globalisation », ce dernier étant plutôt un anglicisme, malgré le fait qu'en langue française, globalisation et mondialisation sont le plus souvent utilisés comme synonymes.

réalisation d'un idéal dit « moderne ». Un idéal qui se réalise aux frais de l'exclusion d'une grande partie d'une humanité « non-occidentale » ne répondant pas à l'idéal d'homme véhiculé par la pensée moderne. Une exclusion de plus en plus évidente qui concerne non seulement ce qu'on identifie normalement comme l'Orient mais aussi les pays dits du Sud. Le phénomène de mondialisation, force est de le constater, ne constitue pas seulement un phénomène social, politique ou économique. Il est avant tout un construit véhiculé dans le but avoué de la création d'une hégémonie idéologique, comme l'affirme Charles Saint-Prot dans une entrevue donnée à la journaliste libanaise Zena el Tibi²⁶ :

La mondialisation est une idéologie dont il faut bien comprendre les deux aspects essentiels. Le premier concerne les processus de mondialisation. La mondialisation est avant tout une légitimation de l'économisation des processus de sociétés. C'est le triomphe de l'idéologie ultra-libérale selon laquelle tout est marchandise comptable. C'est, finalement, un processus qui a des impacts très négatifs sur les peuples : élargissement du fossé Nord-Sud, démantèlement des économies nationales, catastrophe écologique, **nivellement culturel**²⁷, arrogance des firmes transnationales et des institutions...(El Tibi, 2001, p. 53).

Ce processus de mondialisation et de nivellement culturel pose des défis de taille à notre tâche de formateurs de futurs enseignants. J'aurai l'occasion de revenir sur cette question.

J'ai le privilège d'arriver d'un monde exclu. Un monde où la souffrance a encore droit de cité et ne peut pas se guérir avec la pilule à la mode. Un monde où le mal n'est pas un concept dépassé mais un milieu de vie. J'arrive d'un monde où progrès, science, industrie et raison riment avec misère, ignorance, pauvreté et inéquité. D'un monde où liberté, autonomie et civilisation tiennent lieu d'utopie. Je viens d'une

²⁶ Zena El Tibi est représentante à Paris de l'hebdomadaire *La revue du Liban*. Elle a écrit *la Francophonie et le dialogue des cultures* aux éditions Dar al Moualef (Beyrouth) et *L'Âge d'Homme* (Paris-Lausanne).

²⁷ C'est moi qui souligne. Cette constatation peut s'avérer significative dans le concept de culture que nous véhiculons, autant comme société, que comme système scolaire. Il s'agit de se demander de quelle culture nous parlons.

tierce place oubliée du regard de Dieu et trop présente dans le regard de l'homme moderne. Les grandes valeurs et les grandes qualités de la modernité existent pour l'homme nord-occidental. Quant à l'homme du monde tiers, il en est tout simplement exclu. L'homme tiers, je le soupçonne en ce *Dasein*²⁸ oublié par la modernité dans son effort de se représenter et de se créer un monde selon son image abstraite et non pas selon son image concrète, comme on serait porté à le croire.

Je peux, de façon encore provisoire, me rallier au portrait que Gohier (2002) dresse du monde où nous vivons. Elle propose une analyse multidimensionnelle pour s'approcher sommairement de cette réalité d'un point de vue économique, d'un point de vue politique, socio-anthropologique, technologique et technoscientifique et épistémologique. Sans faire le tour de la grille proposée par Gohier, je voudrais m'arrêter à certains de ses propos qui revêtent un intérêt particulier pour cette thèse.

Gohier ne nie pas que, d'un point de vue économique, c'est le terme mondialisation qui caractérise le monde actuel. C'est l'hégémonie d'une économie de marché devenue supra-nationale, *mégamonopoliste* et contrôlée par un réseau composé de gestionnaires venant des divers horizons nationaux. Une économie qui dresse des commandes très spécifiques d'ordre économique, politique, social, éducatif aux États qui gouvernent les nations, afin de s'assurer de son hégémonie. Comme entité supra-nationale, et je dirais même extra-nationale, cet « État » hégémonique a besoin des gouvernements nationaux pour imposer ses lois et satisfaire ses besoins. Quand l'économie mondiale a besoin d'un certain type d'individu qualifié, compétent,

²⁸ Simard (1999), se référant au concept de *Dasein* de Heidegger, souligne l'importance que celui-ci donne à la temporalité de l'être : le *Dasein* n'est pas un être déterminé d'une manière définitive. Ainsi, dit-il, la métaphysique moderne, en voulant faire de l'étant un objet connaissable et maîtrisable au service de l'homme, oublie le phénomène primordial de la temporalité de l'être : *sous la forme de son déploiement technique, la 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* (p. 61-62). Suivant cette idée, je propose que l'homme tiers, par son incomplétude, par sa souffrance, par son désaccord (dans le sens de non accordé) avec l'image de l'homme universel à la façon de la modernité, devienne ce questionnement constant placé en face de la modernité pour lui rappeler l'éphémère de son idéal.

efficace et efficient, c'est aux États qu'elle s'adresse et ceux-ci, de leur côté, repassent la commande à leurs institutions. Cette constatation pourrait nous mener directement à la question : *Qui sommes-nous en train de former?* Et nous, formateurs de futurs maîtres, quel enseignant sommes-nous en train de former et pour promouvoir quel profil de citoyen? L'institution universitaire n'échappe pas aux exigences de la société moderne :

À travers leurs activités de formation et de recherche, les organismes ou les entreprises universitaires ne s'assignent plus pour mission d'orienter le développement des sociétés contemporaines; leur objectif premier est de s'adapter directement à l'évolution de leur environnement (surtout économique, technologique et culturel) pour répondre aux « besoins »²⁹ qui s'y manifestent, et ceci quelles que soient finalement les rationalités qui déterminent ces besoins, les puissances de fait qui en dominent l'expression, et l'orientation du mouvement général de la société qui en résulte (Freitag, 1999, p. 238).

D'un autre côté, du point de vue politique, Gohier rappelle le désengagement de l'État dans la sphère publique et la tendance à la privatisation de secteurs sociaux sous sa juridiction, notamment l'éducation et la santé. Nous assistons actuellement à un débat de société entourant les propositions du gouvernement du Parti libéral qui fait de la privatisation de l'État une de ses priorités. Une privatisation qui passe par le partenariat entreprise privée-État et qui implique des pressions importantes sur la définition des priorités de l'école, ses finalités, sur le type de citoyen que l'école a comme mission de former et un danger de mainmise de la part du secteur de l'entreprise privée dans les définitions curriculaires des programmes d'études de tous les ordres d'enseignement, incluant l'enseignement universitaire. Ainsi, nous voyons apparaître dans les documents officiels du MELS des propos répondant à cette

²⁹ Souligné dans le texte.

tendance. Dans le plan stratégique 2000-2003³⁰ (Gouvernement du Québec, 2000a) nous pouvons lire, entre autres choses :

En ce qui a trait tout d'abord au **contexte politique**³¹, trois orientations gouvernementales guident plus particulièrement plusieurs des actions du Ministère : en premier lieu, le gouvernement mise sur des modes de fonctionnement fondés sur le partenariat... (p. 5).

Pour ce qui est du **contexte budgétaire**, il se définit essentiellement par la volonté d'accroître l'**efficacité** et l'**efficience du système** [...] Cette efficience des services publics devient en effet une condition de leur intégrité par-delà des générations. Pour une bonne part, la pérennité du projet social québécois est liée à ce défi de la performance à relever par le secteur public autant que par le secteur privé... (p. 5).

Pour assurer cette adéquation avec les besoins du monde du travail, les liens tissés avec les entreprises gagneront à se raffermir encore davantage... (p. 9).

Par ailleurs, outre l'ajout de fonds publics gérés de façon rigoureuse et efficiente, il est demandé aux universités de poursuivre, dans le respect de leur mission, leurs efforts en vue de partenariats fructueux (p. 10).

Les intentions gouvernementales sont loin d'être voilées ou de suggérer des demi-mesures. Les propos sont clairs et très transparents et, comme je le soulignais plus haut dans une note, il s'agit d'une option claire et de parti pris du côté du pouvoir hégémonique mondial.

Dans la suite de son analyse, Gohier propose un point de vue socio-anthropologique que je ne voudrais pas passer sous silence dans le cadre de cette problématique. La

³⁰ Le plan stratégique auquel je fais référence était déjà proposé avant l'élection du Parti libéral, ce qui montre que la tendance ne répond pas à une volonté politique partisane mais bel et bien à une tendance globale des gouvernements. Cela laisse aussi entrevoir une sorte de démission de la part des gouvernements devant les pressions du secteur privé et des urgences de la mondialisation. À ce sujet, il est intéressant de se référer à l'article de Jacques Pelletier (Pelletier, 2002), où il fait le constat amer que devant la révolution marchande, les dirigeants de nos sociétés ont choisi de baisser les bras. Il dit que, devant l'alternative suivante, *se résigner au processus en cours en espérant en profiter de quelque manière... ou lui résister en cherchant une solution de rechange*, autant le gouvernement du Canada, que celui du Québec sous la direction péquiste, ont opté pour la première solution, *aspirant à rejoindre le cercle fermé et sélect des nouveaux maîtres du monde* (p. 128).

³¹ Tous les soulignés sont dans le texte du ministère.

mixité culturelle amenée par le développement des communications, l'Internet et les nouvelles technologies de la communication a favorisé ce que Gohier appelle une *porosité culturelle* caractérisée, d'une part, par un élargissement des horizons culturels et, d'autre part, par une réduction du sentiment d'appartenance aux communautés nationales et locales. Ainsi, l'espace culturel traditionnellement rempart des identités nationales et, par extension, des identités singulières se voit mis en échec ou en danger, déstabilisé et menacé de crise par l'effet de cette porosité culturelle. Le monde d'aujourd'hui a un visage à multiples faces et dimensions où les cultures s'entremêlent non seulement en termes de façons de vivre, de coutumes, de traditions et de valeurs, mais aussi en termes de savoirs, entendu comme base des contenus curriculaires des programmes de formation des différents ordres en éducation, comme l'indique Simard :

Ce qui existe, ce ne sont toujours que des savoirs partiels sur le monde, une diversité de points de vue, d'interprétations possibles, et nous ajouterions une histoire des savoirs, des polémiques où ils s'inscrivent, des débats et des enjeux, des réponses aux questions que les hommes se posent sur le monde (Simard, D. 2002, p. 71).

La fragmentation de l'espace culturel ainsi produite pose à l'école un problème de taille dans sa mission de donner un sens à l'existence. Un défi que l'école pourrait relever, d'après Gohier, à partir d'une articulation qui passe par un triple rapport au monde rationnel, symbolique et affectif :

L'homme fragmenté doit retrouver le lieu de son unité. Ce lieu n'est autre que celui du sens à donner à une existence et qui ne saurait se construire sans qu'il soit fait appel à l'univers du symbole [...]. Pour que le monde fasse sens pour la personne, elle doit s'y sentir liée. Ce lien est créé par un triple rapport au monde, d'ordre rationnel, pour le comprendre, et d'ordre symbolique et affectif, pour en faire partie, par sa sensibilité et son affectivité (Gohier, 2002, p. 230).

René Barbier (1997) avait déjà abordé la question dans le même sens. Il considère l'éducateur comme « passeur de sens », « sens » étant pris comme « finalités, significations et sensations ». Une idée qui fait donc référence aux trois significations

du mot sens : le sens-direction, le sens-signification, le sens-sensation et qui, je vous le rappelle, apparaît déjà dans celle de professionnel cultivé véhiculée par le MELS.

Les systèmes scolaires nord-occidentaux réagissent à cet état de fragmentation par la création de ce qu'on appelle la « pédagogie interculturelle ». Une idée que par sa complexité je n'aborderai pas dans cette thèse mais qui, pour son intérêt pour mon problème de recherche et sa contextualisation, mérite au moins d'être mentionnée.

Toussaint et Fortier (2002) rappellent que le concept d'interculturalité est né au cours des années 1970 dans les pays dits développés comme réponse à une immigration croissante provoquée par des conflits politiques et la précarité économique du tiers-monde. On pourrait définir l'interculturalité comme

l'ensemble des processus –psychiques, relationnels, groupaux et institutionnels– générés par les interactions des cultures dans un rapport d'échanges réciproques et dans une perspective de sauvegarde d'une relative identité culturelle de partenaires en relation (Clanet, 1990, cité par Toussaint et Fortier, 2002, p. 5).

Ainsi, toute cette question de la modernité met en évidence l'existence d'une tension, d'un tiraillement existant entre, d'un côté, les prétentions hégémoniques d'une économie marchande, cherchant l'universalisation, voire l'uniformisation de la culture et, d'un autre côté, la présence de plus en plus rapprochée, à l'intérieur de frontières spatio-temporelles de plus en plus floues, des différentes cultures et des différentes formes de savoir. Un tiraillement que certains voient comme le début de l'effondrement de la modernité, d'autres comme la manifestation du début d'une nouvelle époque à caractère postmoderne, d'autres encore comme les manifestations d'une certaine modernité tardive ou comme la suite logique de la pensée moderne à son plus haut degré d'évolution. Cela me ramène à ma question du départ : sommes-nous modernes ou postmodernes?

Simard répond à cette question en citant une affirmation de Vattimo : *Nous sommes modernes, voilà tout! Nous sommes ouverts, à la mode et à la page, nous sommes de notre temps* (Vattimo, G., 1990 cité par Simard, D., 1999). Cependant, dans sa thèse,

Simard relie l'existence du terme *postmodernité* à un événement assez récent, datant de la fin des années 1970, d'abord dans le champ de la critique littéraire et de l'architecture. Il ajoute que c'est avec la parution de *La condition postmoderne* de Jean-François Lyotard que le terme fera son entrée dans la philosophie. De son côté, Freitag (*op.cit*) voyait déjà les premières manifestations de la pensée postmoderne au milieu du XIX^{ème} siècle. Je vais donc proposer, en paraphrasant l'affirmation de Vattimo, que *nous sommes postmodernes, voilà tout!*

Les débats autour de cette question donnent naissance à une panoplie de termes avoisinants telles : ultramodernité, modernité tardive, avancée ou en crise, et ainsi de suite. Dans le cadre de cette première partie de la construction de la problématique, je m'en tiendrai à une définition simple et à une posture provisoire du terme postmodernité. Une posture que j'ai déjà commencé à définir, mais qu'il me faudra sans doute nuancer davantage, notamment quand il sera question du discours anthropique dans le chapitre sur l'épistémologie. Cette définition simple, je la pose en complément aux propositions de Freitag et de Gómez-Martínez, que nous avons abordées plus haut. J'emprunte cette définition à Simard :

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'œuvre de la modernité ; par d'autres, elle la remet en cause [...] la postmodernité est dans un rapport de discontinuité-continuité avec la modernité... (Simard, D. 1999, p. 48).

J'ai le privilège d'être arrivé dans ce monde moderne nord-occidental au moment même de son effondrement. Même s'il était déjà commencé quelques années auparavant, c'est à la fin des années 1980 que l'effondrement de l'homme moderne devient plus palpable, plus appréciable. La chute du communisme, le triomphe hégémonique du capitalisme, la naissance du terrorisme, les menaces d'une catastrophe écologique planétaire, l'échec du progrès comme source de tout bonheur,

la renaissance des nationalismes et des intégrismes qui annoncent que Dieu n'est pas encore mort, autant de signes qui mettent en évidence, d'une certaine manière, sinon un état de décomposition avancée, du moins un état de crise profonde.

J'ai intégré ce monde au moment même où l'homme moderne transite par les chemins de la pensée postmoderne en se rappelant qu'il est avant tout un homme : sensible, souffrant, vivant, culturel, historique. Un homme qui, pour rappeler son existence, se lance de plus en plus dans les chemins de l'autobiographie à la recherche d'un repère concret de cette existence ou qui se retranche dans les méandres du voyeurisme médiatique des télérealités ou des webcams, cherchant à se convaincre que la réalité est bien plus qu'une image construite, qu'un livret de cinéma ou de téléroman. Dans une entrevue récente³², Jean-Pierre Boutinet faisait la constatation suivante :

Je me rangerais volontiers à ce qu'évoque le sociologue Anthony Giddens, qui dit à propos de cette [...] modernité tardive, ce que nous vivons depuis à peu près une génération, il y a une redécouverte, une remise en scène de l'intimité. Et de ce point de vue, l'autobiographie participe tout à fait de cette revalorisation de l'intimité [...] ce qui renvoie à un défaut de sociabilité [...] on crée une sociabilité tout près de nous, pour rechercher un espace sécuritaire. (Dans : Bourdages, 2005).

Avec un problème de sociabilité mais une sensibilité de plus en plus grandissante pour les enjeux planétaires, l'homme postmoderne vit dans le paradoxe, tiraillé entre la conscience universelle et sa singularité retrouvée. Un homme qui réalise peu à peu que si le ciel lui tombe littéralement sur la tête, il ne s'agit plus ni d'un ciel idéalisé ni d'une tête abstraite mais bien d'un trou brûlant qui calcinera sa tête de chair et d'os. Un homme qui prend peu à peu conscience que l'objet de ses désirs et de sa

³² Il s'agit d'une entrevue donnée, en février 2005, à Danielle Desmarais, professeure à l'Université du Québec à Montréal. Une partie de cette entrevue est utilisée dans le cours ACA 6600, « Intervention et projet », sous la responsabilité de Louise Bourdages, professeure à la Télé-Université (TÉLUQ), et auquel je participe en tant que collaborateur à la conception et chargé d'encadrement. Les propos de Boutinet sont ici utilisés comme matériel d'appui pour aborder la thématique de l'analyse de notre société actuelle. Voir la référence dans la section média audio-visuels.

consommation est sujet de misère et de désespoir pour un monde oublié. Un homme de plus en plus préoccupé par l'équitable, l'écologique, le palpable. J'habite dans ce monde de transition qui aura un passage obligé par la place du tiers pour pouvoir continuer à exister, dans son effort de se donner un sens de continuité, une sensibilité d'être, une compréhension élargie de *soi*.

Je constate l'existence de cette transition dans le discours de mes étudiants. Il est étonnant de voir avec quelle facilité un étudiant peut se lancer dans un discours enflammé sur le besoin de recycler et, d'un même souffle, affirmer que la guerre moderne n'est qu'une affaire d'ordinateurs, de missiles téléguidés et que cela fait d'elle une guerre plus « humaine »³³. Ou bien, d'entendre un autre tenir un discours sur la défense de sa vie privée, du droit à son intimité et en même temps applaudir les prouesses de ses héros de la télé-réalité, « Star Académie », « Loft Story » ou « Occupation Double ». Je n'exagère ni n'extrapole. Cela est le lot de ma réalité quotidienne devant un groupe classe, dans la rue, dans mes relations de tous les jours. Ceci est le lot quotidien du discours dans les journaux, à la télévision³⁴, dans les conversations de cafétéria ou dans les débats savants. Vous l'avez sûrement constaté vous-mêmes.

³³ Ce type d'affirmation semble d'une telle évidence pour une grande partie de la société que j'hésite même à la transcrire ici sans un commentaire. Prenons le cas de la Guerre du Golfe, seulement en pertes humaines, un bilan provisoire donne les chiffres suivants : 20 000 Irakiens, civils et militaires, tués et 60 000 blessés; 1 000 Koweïtiens morts, 650 civils toujours portés disparus; 250 soldats américains morts, 213 blessés et 45 portés disparus; 26 soldats britanniques morts, 13 blessés, 10 portés disparus; 9 soldats français tués, 33 blessés; 22 Israéliens morts 350 blessés; 14 Jordaniens morts, 26 blessés; 10 Égyptiens morts; 18 saoudiens morts, 76 blessés; 8 militaires des Émirats Arabes Unis ont été tués et 8 soldats sénégalais blessés. Cela, c'est un lourd bilan pour une guerre que le premier président Bush avait qualifiée de « propre »; et cela, c'est sans compter les pertes matérielles et financières. Les coûts seuls des opérations militaires s'élèvent à plus de 61 milliards de dollars. (Source : <http://www.laguerredugolfe.free.fr/bilan.htm>).

³⁴ Une remarque de Jean-Serge Baribeau (2003) illustre bien ce double discours véhiculé par les médias et qui influence tellement la jeunesse d'aujourd'hui : *Stéphane Laporte, « idéateur » principal de l'émission [Star académie], a composé une chanson dans laquelle on nous dit que l'on va arrêter la guerre, les tanks, les hélicoptères, les missiles et les bombes nucléaires avec une chanson (l'émission était diffusée au moment où la guerre faisait rage en Irak). Titre de la chanson: « Je vais changer le monde ». Se pourrait-il que Québecor soit une entreprise révolutionnaire dont le premier objectif serait de « changer le monde »?* (Baribeau, J.-S., 2003).

Ces remarques n'émanent pas d'un constat scientifiquement illustré, prouvé et argumenté. Mais l'objet de cette thèse n'est pas de faire une analyse approfondie des caractéristiques et des causes des discours paradoxaux de notre société actuelle. Je me limite ici à faire le constat *in situ*. J'avoue aussi que la façon d'évaluer et de décrire cette situation varie selon le point de vue que l'observateur adopte. Cela est une contrainte à laquelle nous sommes soumis par l'existence d'une pluralité disciplinaire et épistémologique nous venant de l'éclatement des sciences. Un éclatement et un flou qui influencent l'idée même de culture que nous pouvons nous faire, et ce, même à l'intérieur des « sciences de l'éducation » et du milieu scolaire.

Dans un article paru dans la Revue des sciences de l'éducation (Saint-Jacques et al., 2002) une équipe de chercheurs fait état des différentes acceptions du concept de « culture » en rapport à l'éducation, dans différents documents officiels du Gouvernement du Québec et dans d'autres ouvrages traitant de la relation entre la culture et l'éducation. Ici, je m'intéresse particulièrement aux documents publiés par le ministère de l'Éducation. Dans le cadre de ses recherches, l'équipe de Saint-Jacques retrace le sens et la place données à la culture et au culturel depuis la publication du rapport du Groupe du travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire (Gouvernement du Québec, 1994) jusqu'à celle du document contenant les orientations pour la formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001a) qui va nous intéresser de façon plus particulière dans le cadre de cette thèse. Dans le discours ministériel sur la relation culture, éducation, école, l'équipe de chercheurs constate :

Non seulement les sens donnés à la culture et au culturel sont multiples, mais une ambivalence à l'endroit de la culture persiste : l'école est un lieu privilégié de culture mais la visée du curriculum n'en est qu'une de sensibilisation à la dimension culturelle. De plus, des auteurs faisant autorité en éducation en matière de culture auront ici ou là inspiré les documents ministériels; la diversité de leurs positions vient cautionner les variantes dans la demande de culture qu'ils traduisent. Peut-être que le caractère polymorphe de la demande de culture reflète la difficulté de combiner l'étendue de la mission qu'on désire confier à l'école dans un monde en mutation et l'incertitude à l'endroit de la

transmission culturelle (Saint-Jacques, D., Lessard, C., Chené, A. et Riopel, M.-C., 2002).

Les concepts de culture et de culturel empruntent des définitions à plusieurs disciplines. Les auteurs identifient des conceptions descriptives de la culture dans une perspective sociologique et anthropologique. Ce genre de conception définit la culture comme un ensemble de pratiques et de valeurs d'un groupe social ou comme un ensemble d'éléments de la vie quotidienne. D'un autre côté, les chercheurs identifient aussi un ensemble de conceptions plus traditionnelles et humanistes, dites normatives, concernant le patrimoine universel, la culture générale, les matières à enseigner en termes de savoirs, d'habiletés cognitives associées à la personne cultivée : *l'esprit critique et la capacité de faire des liens*. Le tableau I illustre l'évolution de ce concept. Je le construis sur la base du travail de Saint-Jacques et de son équipe.

Le tableau présente, pour chaque document, une brève définition de l'essentiel du concept de culture véhiculé et un bref énoncé sur le mandat attribué soit à l'école, soit à l'enseignant, en matière d'éducation ou d'enseignement culturel. Bien que les informations soient présentées de façon très sommaire, le tableau a la qualité de donner une vue d'ensemble de la place accordée au concept de culture et de culturel dans le discours du ministère de l'Éducation dans les dix dernières années, ainsi que son évolution et les finalités mises de l'avant par le discours officiel.

TABLEAU 1 : ÉVOLUTION DU CONCEPT DE CULTURE DANS LES DOCUMENTS OFFICIELS DU GOUVERNEMENT DU QUÉBEC (MINISTÈRE DE L'ÉDUCATION 1994-2001), SELON ST-JACQUES *ET AL.* (2002)

TITRE DU DOCUMENT	CONCEPT DE CULTURE VÉHICULÉ (La culture...)	MANDAT
<i>Préparer les jeunes au XXI^e siècle</i> (Gouvernement du Québec, 1994)	▪ Se rattache aux domaines des arts ; lettres ; sciences ; techniques et modes de vie.	Initier les élèves au monde de la culture.

TITRE DU DOCUMENT	CONCEPT DE CULTURE VÉHICULÉ (La culture...)	MANDAT
	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Sert à la construction de l'identité intellectuelle et personnelle. ▪ Garde des liens de fonctionnalité avec le monde. 	
<i>Rénover le curriculum du primaire et du secondaire.</i> (Conseil, S.D.L.É., 1994)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se présente sous deux registres : <ul style="list-style-type: none"> a) La culture comme contenu cognitif et comme production reliée à une société. b) La culture universelle comme œuvres durables de l'esprit assortie des références au groupe ou à la société d'appartenance, permettant la réhabilitation des connaissances, le développement cognitif et l'association de l'école aux enjeux sociaux de l'heure. 	L'école comme lieu de transmission de la culture.
<i>Les États généraux sur l'Éducation 1995-1996.</i> (Gouvernement du Québec, 1996)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Se doit de faire un retour aux savoirs essentiels. Six axes de contenus sont visés : les langues ; le champ de la technologie, de la science et des mathématiques ; l'univers social ; les compétences générales. 	L'école doit être un lieu d'initiation à la culture. L'école est un relais de culture par rapport aux institutions culturelles.
<i>Réaffirmer l'école. Groupe de travail sur la réforme du curriculum.</i> (Gouvernement du Québec, 1997a)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Favorise l'insertion de l'individu dans le monde par un contact, une connaissance et une compréhension du patrimoine national et mondial. ▪ Vise le développement de l'esprit actif, curieux, innovateur, créatif. ▪ Permet la construction de l'identité intellectuelle et 	L'école doit viser le rehaussement culturel en intégrant la perspective culturelle aux programmes, par la connaissance des productions culturelles pertinentes pour certains domaines et par la connaissance de l'histoire des matières. L'école se doit de consolider

TITRE DU DOCUMENT	CONCEPT DE CULTURE VÉHICULÉ (La culture...)	MANDAT
	<p>personnelle.</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Rend l'individu plus humain. 	la communauté civile par le partage d'une culture commune.
<i>L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative.</i> (Gouvernement du Québec, 1997b)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Est portée particulièrement par certaines matières : les langues, les arts, l'histoire. ▪ Permet à l'élève d'acquérir des repères socio-temporels, de s'ouvrir à la « culture des autres », d'être critique quant à l'interprétation du passé. 	L'enseignant doit utiliser une « approche culturelle » pour l'enseignement des matières porteuses de culture.
<i>Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation interculturelle.</i> (Gouvernement du Québec, 1998)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dans le contexte de la société québécoise, s'exprime par la langue française et le patrimoine et les valeurs communes de la société (québécoise). Ils sont les garants de l'intégration de la différence dans un contexte de diversité culturelle. 	L'école est le lieu d'intégration de la diversité culturelle. L'éducation interculturelle doit être traitée et enseignée dans un caractère de transversalité touchant et s'exprimant dans toutes les matières du curriculum.
<i>Programme d'éducation et de formation de l'école québécoise.</i> (Gouvernement du Québec, 2000b)	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Comme produit d'une société à un moment donné de son histoire. ▪ Comme fruit de l'activité de l'intelligence humaine, traditionnellement associée aux sciences humaines, aux arts et aux sciences en général. 	L'école utilise la culture dans la perspective d'une « visée », à titre de soutien à l'acquisition des compétences disciplinaires et transversales. L'enseignement doit viser trois finalités en matière de culture : <ul style="list-style-type: none"> a. La socialisation, l'ouverture aux autres, le respect de la diversité culturelle et le « vivre ensemble ». b. L'instruction, le contact avec le patrimoine, la mise en perspective historique et la mise en contexte des notions. c. La participation à la vie culturelle de la société, mettant à profit les

TITRE DU DOCUMENT	CONCEPT DE CULTURE VÉHICULÉ (La culture...)	MANDAT
		programmes d'art, de français et par la fréquentation d'événements et des lieux culturels.
<i>La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles.</i> (Gouvernement du Québec, 2001a) ³⁵	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Prise comme contenu, elle a un caractère d'objet, dans un sens descriptif et normatif. Le sens descriptif comporte les notions de culture première et culture seconde. ▪ Prise comme rapport, elle comporte un rapport à soi, à autrui et au monde. 	L'enseignant est un « maître cultivé » héritier, critique et interprète de la culture. Il utilise une approche culturelle de l'enseignement dans une perspective de transversalité.

Une des constatations qui se dégage de cette vue d'ensemble est la persistance d'une oscillation entre une vision normative de la culture et une vision plus englobante. Soit la culture est vue dans son acception d'objet, comme savoir à appréhender, soit elle est vue dans son acception anthropologique et sociologique de milieu de vie, de relation avec les autres, de lieu de construction identitaire par excellence. En outre, l'école ou l'enseignant ont des missions diverses en regard de l'enseignement de « la culture » ou de l'enseignement dans une « perspective culturelle ». La première conception renvoie à une vision de la culture comme matière, intégrée au curriculum, la seconde à une vision de la culture comme lieu, comme milieu de vie, comme faisant partie intégrante de l'identité de l'individu. Seul le document de formation à l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001a) présente une conception de la culture qui semble synthétiser tous les efforts de définition des dix dernières années. La question qui émerge ici est : Cette polysémie est-elle une expression de cette

³⁵ Ce document fera l'objet d'une analyse approfondie dans cette thèse.

pensée postmoderne à la recherche d'une redéfinition de son lieu de référence, de son univers? Entre l'utilitarisme et la sensibilité, entre le positivisme objectif et l'interprétation qui passe par les méandres de la subjectivité, entre les exigences de la société marchande et les besoins de la définition de l'être en tant qu'être-dans-le-monde, entre la singularité et l'universalité, le concept de culture et ses mutations semblent bien illustrer ce que je caractérise ici comme pensée postmoderne. Si la pensée moderne cherchait plutôt, comme je l'ai mentionné plus haut, un nivellement culturel en réduisant l'homme à un concept unitaire, la pensée postmoderne défonce les limites de sa définition et étend son « in-définition » jusqu'aux limites des horizons de la diversité, de la multiplicité des mentalités et des lieux. Dans cette pensée postmoderne, la culture est à l'image du monde... le *lieu de l'homme* (Dumont, F., 1968). Lieu habité par chaque singularité individuelle ou nationale, artistique ou scientifique, citoyenne ou exilée. La culture dans la société contemporaine (postmoderne) est devenue un lieu problématique, un espace de questionnement et un espace de métissage. Freitag décrit très bien cette nouvelle façon d'aborder et de concevoir la culture dans la société postmoderne :

Depuis la fin du XIX^e siècle, on parle d'une manière croissante d'une « crise de la culture » ou encore d'une « crise de civilisations ». C'est une façon de ressentir et d'aborder la question culturelle. Une autre est de constater qu'il y a de plus en plus de choses, elles-mêmes de plus en plus hétérogènes, qui tombent (ou s'élèvent) dans le domaine « culturel », pour y engendrer autant de problèmes, y susciter des revendications de programmes, de modalités d'intervention. Et les identités culturelles se multiplient à la même vitesse que s'accroît la polysémie du concept (Freitag, 2002, p. 95).

Je voudrais finir cette première partie en soulignant ce constat : l'espace de la culture, autant comme concept que comme « lieu », est un espace problématique en soi. Un espace représentatif de cet esprit de remise en question de la société moderne telle qu'elle est véhiculée par la pensée unique. Force est de constater que les mutations du concept de culture dans le discours officiel du MELS ne sont que le reflet de cet état problématique. À mes yeux, la polysémie du concept, la façon dont celle-ci s'exprime

dans sa relation à l'espace éducatif et par la place qu'elle occupe dans cet espace est loin d'être inquiétante. Au contraire, elle reflète une harmonisation ou, pour mieux dire, une « mise en syntonie » de la société québécoise et de son système éducatif avec le mouvement généralisé d'esprit critique et de recherche identitaire amené par la pensée postmoderne. C'est dans ce contexte aux contours flous et mouvants que je vous propose d'aborder la problématique de la culture dans le cadre de la formation initiale des maîtres. Les questions qui émergent de ces constats sont, parmi d'autres : Quel genre de futur maître former pour faire face à cet état de questionnement ? Quelle « posture » adopter selon les différentes conceptions de culture ? Comment former, quels outils pédagogiques utiliser, quelle approche culturelle emprunter pour faire face à la tâche de formation du maître cultivé ? Et quel est ce « maître cultivé » ? Quelles sont ses caractéristiques, comment l'habiliter à le devenir ? Autant de questions, autant d'espaces à visiter, autant d'errances autour d'un questionnement.

La formation des maîtres : un problème pédagogique ?

Mon arrivée dans ce monde postmoderne marque le début d'une prise de conscience de mon caractère de métis, pluriel, composé, fragmenté³⁶. Mon arrivée dans cet espace culturel postmoderne marque aussi l'avènement, pour moi, d'une conscience d'exil. La redécouverte de ma singularité, dans ce monde nord-occidental, produit de l'héritage de mon monde tiers, marque le début d'une remise en question identitaire. Cette identité de pédagogue et d'éducateur que je réclame aujourd'hui naît de ce choc de cultures à l'intérieur même de mon être. Si je viens d'un monde tiers, aujourd'hui, par les effets *métissants* de l'exil, je suis devenu pédagogue éducateur aux racines transplantées d'autres sols. Je suis un extra-mondial de ce monde et j'ai pris demeure dans sa culture. Il me faut un regard tourné vers mes racines. Comprendre et me comprendre comme cette interface médiatrice et passeuse de culture et de sens dans la

³⁶ Mon mémoire de maîtrise est le compte rendu de cette prise de conscience.

FidM, dans le sens proposé par Barbier (1997) et Gohier (2002), pourrait nécessiter de percevoir ma culture d'une façon autre que comme culture normative. Réviser l'objet de ma visée ou revisiter le milieu de ma culture dans la perspective du métissage devrait répondre à un besoin de compréhension du sens de la culture. Si éduquer à la culture demande cette remise en cause des préconceptions, alors le passage par le lieu du métissage s'avère, encore une fois, incontournable :

...dans l'éducation à la culture, il convient de favoriser par tous les moyens la saisie personnelle de filiations entre les œuvres : qu'il s'agisse de théories scientifiques ou de courants d'art, ou encore du contexte de telle invention. Plus généralement, il importe de faire saisir, au-delà même des considérations idéologiques, que toute culture se nourrit et s'enrichit d'emprunts et de métissages permanents [...]. Éduquer à la culture peut être aussi une façon de concevoir l'éducation comme éducation à « œuvrer » ensemble (Rémigy, 2001, p. 18-19).

Ces propos de Rémigy font un appel à la réflexion, une invitation à l'élargissement de nos façons de voir, de notre façon d'agir en matière d'éducation à la culture. Dans la littérature relative aux sciences de l'éducation, le sujet de la culture est amplement abordé et de plusieurs manières. Il n'est pas dans mon intention de présenter une recension exhaustive de la littérature sur le sujet parce que les voies, les détournements, les différentes dimensions et optiques sous lesquels cette thématique est analysée reflètent la polysémie du concept de culture³⁷. Ici, je voudrais surtout me

³⁷ À titre d'exemple : Julien L. et Santerre (2001) consacrent un colloque de recherche au thème de la culture dans le cadre du Congrès de l'ACFAS en mai 2000; 15 communications sont présentées dans le rapport. Gohier et Laurin (2001) publient un volume sur la question de la formation fondamentale, à l'intérieur de ce livre, où au moins trois auteurs abordent la question de la culture de façon directe (Forquin; Simard, Gauthier et Martineau; Tessier et McAndrew – selon l'angle de l'éducation à la citoyenneté) et au moins deux autres l'abordent de façon indirecte ou ponctuelle (Gohier et Grossmann, Perrenoud). La revue *Vie pédagogique*, dans son numéro 118 de Février-Mars 2001, consacre un dossier complet à la question de l'enseignement et de l'apprentissage dans une perspective multiculturelle; 16 articles abordent le sujet autant dans la perspective de l'enseignement primaire, qu'au secondaire, professionnel et supérieur. La *Revue des sciences de l'éducation* consacre son volume XXVIII(1) à ce sujet; 11 articles abordent des thématiques qui vont de la culture scolaire à la formation universitaire en passant par des considérations épistémologiques de fond. Cela sans compter les ouvrages plus spécialisés et les thèses de maîtrise et de doctorat consacrées à la question. La Bibliothèque nationale du Canada répertorie pour la dernière décennie au moins 5 thèses de maîtrise ou

concentrer sur quelques textes significatifs qui abordent directement la question de la formation initiale des maîtres en rapport avec l'approche culturelle de l'enseignement. J'ai plusieurs raisons pour faire ce choix.

La première est une raison méthodologique que j'aborderai le moment venu. La deuxième est une question de focalisation sur le sujet qui me préoccupe, c'est-à-dire, la formation initiale des maîtres dans sa dimension de formation à l'approche culturelle de l'enseignement. La troisième se rapporte au document d'orientation du MELIS (Gouvernement du Québec, 2001a). Ce document a déjà arrêté un profil de maître cultivé, une conception de la culture et une orientation claire³⁸ au sujet de l'approche culturelle de l'enseignement en matière de formation initiale des maîtres (même s'il n'en est pas ainsi sur le plan de son application au milieu scolaire, comme nous l'avons constaté plus haut). Or dans le cadre de cette thèse, j'aborderai ce concept dans une perspective interprétative, compréhensive et critique³⁹, suivant les procédés (de problématisation) de l'herméneutique du discours anthropique que je développe plus loin. Le document du ministère (Gouvernement du Québec, 2001a) sert de norme pour la formation initiale et il fait partie de l'objet visé par cette thèse.

de doctorat des universités québécoises, qui abordent directement la question de la culture, de l'école et de l'enseignement ou de la pédagogie (Duval, 1996; Audant, 1998; Simard, 1999; Côté, 2004; Lanouette, 2004), sans compter des thèses abordant la question de façon ponctuelle ou indirecte. La revue *Éducation et francophonie*, annonce un numéro consacré à la question de la pluriethnicité pour le printemps 2007.

³⁸ Il est important de souligner ici que, dans le cadre de cette thèse, le concept véhiculé par le document d'orientation sera soumis à une analyse conceptuelle approfondie, pour confronter ce concept à d'autres provenant de ma propre pratique et de mon expérience pour le comprendre en vue d'une application pédagogique. Mais cela travail d'analyse fait déjà partie du travail de thèse. Quant à la pertinence d'une telle analyse, nous la comprendrons lorsque nous aborderons les questions épistémologiques et méthodologiques.

³⁹ Pour bien comprendre le sens donné, dans le cadre de cette thèse, de « critique », je reprends la définition d'Agamben (1998) qui désigne l'acception de ce mot, dans la tradition occidentale, comme une déviation de son sens original. Je me range, avec lui, du côté plus « compréhensif » qui, à l'origine, avait comme sens le mot « critique », un sens qui n'avait aucune prétention d'appropriation : *à l'appropriation sans conscience et à la conscience sans jouissance, la critique oppose la jouissance de ce qui ne peut être possédé et la possession de ce dont on ne peut jouir* (p. 11), ou encore, dans le sens que Lejeune (1986) avait aussi exprimé de façon similaire, par rapport à la compréhension : *comprendre c'est finir avec le culte des concepts sécurisants, en finir avec cette cupidité panique de préhension qui, faisant autorité, nous trompe, nous fait prendre le paraissant pour l'étant* (p. 10).

Il sera analysé, ainsi que d'autres documents s'y rapportant, dans le *corpus* de la thèse. La quatrième raison est plutôt, à la source, un étonnement, un constat et un bouleversement qui me plongent directement au cœur de l'inconfort qui a donné naissance à cette démarche et donc, au cœur même du problème.

Je constate que dans la littérature la question de la formation initiale des maîtres suscite un évitement plus ou moins conscient, comme si la communauté scientifique en éducation esquivait un auto-examen vis-à-vis de sa responsabilité de formateurs des futurs enseignants. Dans une bonne partie de la littérature consultée (Angenot, 1993 ; Boutin, 2001 ; Gauthier, 2001 ; Gohier, 2002b ; Julien 2001), la question de la formation initiale est toujours traitée en arrière-plan, de façon plutôt indirecte. Quand vient le temps de s'attarder à la dimension pédagogique de la formation initiale à l'université, l'évitement se fait sentir, de façon quasi explicite, quasi avouée. Comme si l'enseignant d'enseignants, le formateur de formateurs, le pédagogue de pédagogues évitait cet auto-examen, ce regard vers soi et vers sa façon de faire en pédagogie universitaire. Peu nombreux sont les auteurs qui osent s'attaquer de front à cette question. Une réflexion faite par des chercheurs de la Colombie Britannique, au sujet de la formation initiale des maîtres, illustre bien cette attitude évasive de la question pédagogique et les effets qu'elle provoque. Une réflexion qui présente une grande actualité pour la pratique québécoise, même si elle concerne la tradition canadienne-anglaise :

Plusieurs des formateurs de maîtres avec lesquels nous avons travaillé reconnaissent que les méthodes de travail qu'ils utilisent et qui sont aussi utilisées dans les institutions sont largement inefficaces et malgré tout, ils ne voient aucune possibilité de changer la situation. Ils se sont éloignés des idéaux qui les avaient amenés à enseigner aux futurs enseignants et ils se laissent simplement porter par le courant, faisant ce qu'ils peuvent. Ce désengagement est perçu par les étudiants qui protestent contre les formateurs de maîtres qui leur font la morale au sujet de l'apprentissage actif. Les élèves-maîtres se rendent compte assez clairement de l'hypocrisie des positions prises par leurs

formateurs au sujet de la pédagogie (Boote, Wideen, Mayer-Smith et Yazon, 2001)⁴⁰.

Cette attitude semble répondre à ce que Freitag (1999) a déjà désigné comme faisant partie de la mutation contemporaine de l'université, à savoir *la prééminence que la « recherche » tend à y exercer sur l'enseignement* (p. 262), ou encore, à l'existence de différents modèles de formation des enseignants à l'intérieur de nos universités : le modèle du développement de la personne, celui qui est centré sur les compétences à acquérir ou celui qui est centré sur la démarche réflexive de formation (Boutin, 2001). La formation des futurs enseignants, continue Boutin, se voit aussi soumise à des pressions venant autant du monde économique qui impose ses vues à l'école, comme nous l'avons déjà constaté plus haut, que d'une tendance vers la « technicité » qui se présente souvent *comme la panacée à tous les maux de l'éducation* (Boutin, 2001, p. 195).

Par ces réflexions je veux surtout souligner l'existence d'un problème qui fait partie de nos pratiques quotidiennes en tant que formateurs de futurs enseignants et de la nécessité de tourner nos yeux vers nos propres pratiques pédagogiques dans le cadre de la formation initiale en milieu universitaire. Il s'agit d'une invitation à oublier un peu le milieu scolaire, le profil de l'enseignant, les grands problèmes épistémologiques et conceptuels, la polysémie du mot « culture », les différentes façons de définir cette pluralité contenue dans l'expression « sciences de l'éducation ». Il s'agit de revenir à un questionnement simple, qui nous est inhérent et que peut-être parce que trop évident, nous oublions, négligeons ou projetons sur l'étudiant aspirant à devenir maître. Une projection que nous réalisons souvent sous forme d'idéal d'enseignant. Un enseignant que nous prétendons instruire, former, modeler, forger, accompagner ou n'importe quel autre verbe d'action qui puisse

⁴⁰ Les affirmations contenues dans cette citation peuvent paraître choquantes, voire méprisantes. Je les cite ici pour créer un « effet miroir ». Je n'adhère pas complètement à celle qui fait allusion à l'« hypocrisie » des formateurs de maîtres. Il s'agit à mon avis d'une affirmation hâtive. Mais, avouons-le, venant des étudiants, cela fait appel à la réflexion.

s'accorder avec le mot « pédagogue ». Il nous faut voir, revoir, réviser et revisiter notre propre approche culturelle de l'enseignement en regard de la formation de ce futur « maître cultivé ». Ne m'interprétez pas mal. Je ne veux en aucun cas détourner vos (nos) yeux de ce qui est au centre de nos préoccupations : l'école, l'enseignant, l'élève. Je n'oublie pas que cet acte d'enseigner ne se réalise pas de façon abstraite mais dans ce *moment pédagogique* déjà décrit par Meirieu. Quelles belles thèses qui nous ramènent à l'essence de nos contradictions et qui donnent, peut-être, une raison à l'évitement !

La pédagogie opère, par rapport aux débats éducatifs, un décrochage particulier : elle émerge avec la reconnaissance de la résistance de l'autre à l'entreprise éducative elle-même, et c'est cela qui constitue, à proprement parler, le « moment pédagogique » (Meirieu, 1995, p. 37).

Le « moment pédagogique », quand il cherche à devenir opérationnel, se déploie dans une « démarche pédagogique » qui a pris, au cours de la deuxième moitié de ce siècle, deux formes apparemment antagonistes mais, en réalité, profondément complémentaires : l'accompagnement des âmes et l'instrumentation des esprits. De plus, cette démarche paraît enfermer le pédagogue dans un dilemme : circonvenir la liberté ou l'anticiper prématurément (*ibidem*, 1995, p. 81).

Ces deux thèses offrent déjà un potentiel de dérangement suffisant pour qu'on s'attarde longuement à chacune d'entre elles. Je pourrais ici énumérer toutes les bonnes raisons qu'un tel dilemme peut suggérer, qu'une telle résistance peut provoquer, pour éviter cet auto-examen de pédagogue dans le cadre de la formation initiale. Mais je veux me conformer à cette posture éthique et, à ce moment-ci de la réflexion, souligner que malgré l'accord des auteurs pour qualifier de **problème pédagogique** l'approche culturelle de l'enseignement dans la formation initiale des maîtres (Boutin, 2001 ; Julien, 2001 ; Rémygy, 2001 ; Gauthier, 2001 ; Gohier et Grossmann, 2001 ; Simard, D. 2001 ; Gohier, 2002a ; Gohier 2002b ; Simard, 2002 ; Toussaint et Fortier, 2002 et bien d'autres), ces questions d'accompagnement d'âmes ou d'instrumentation d'esprits sont évitées ou diluées dans des considérations

strictement conceptuelles, théoriques ou épistémologiques. La question du moment pédagogique demeure... évitée, comme on évite cet autre qui nous résiste (Meirieu, 1995).

Ce constat m'amène à me questionner sur mon propre évitement : de cet automatisme pédagogique de penser que je « fais bien » parce que je « crois faire bien ». **Me tourner vers cette opérationnalisation du moment pédagogique qui fait de moi cette interface voulant créer les liens instrumentaux entre le programme et son utilisateur. C'est le sens de mon questionnement, c'est son origine et son but.**

Ainsi, je pars de cet énoncé qui met en scène la tâche attendue, en matière de développement d'une approche culturelle de l'enseignement (ACdl'E) dans la formation initiale des maîtres :

Il ne suffit pas d'ajouter des « cours de culture », des objets culturels, même s'ils sont essentiels, dans un programme pour développer une approche culturelle de l'enseignement. Il faut en plus qu'un rapport sensible à la culture soit aussi mis en scène par la formatrice ou le formateur de maîtres, c'est-à-dire la manifestation d'une sensibilité à son propre rôle, une sensibilité à l'égard de la population en formation et une sensibilité au travail que cette dernière aura à exercer. Cette raison sensible devrait se manifester dans tous les cours du programme de formation. C'est en cela que consiste le défi d'une formation à l'enseignement intégrée qui donne la place qui lui revient à la culture (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 41).

C'est dans ce mandat social, exprimé par le ministère de l'Éducation dans son document à l'intention de la formation initiale des maîtres (Gouvernement du Québec, 2001a), que prend support l'objet de ma recherche, le problème qui m'occupe.

Mais la façon d'aborder cette question peut prendre plusieurs formes. J'aurais pu m'attarder aux contraintes institutionnelles de sa mise en œuvre et de son implantation ; j'aurais pu me préoccuper des aspects curriculaires, des aspects des contenus des programmes de formation initiale des maîtres ; j'aurais pu même m'attarder aux représentations que les formateurs de maîtres se font de la question.

Ce sont des pistes que je n'ignore pas et que je constate comme possibles. Cependant, et comme je l'ai déjà mentionné lors de mon introduction, pour une question de choix, à cause d'un inconfort qui trouve sa source dans mon activité quotidienne en tant que formateur de futurs enseignants, à cause de cette tradition pédagogique que je porte en moi, venant d'un autre monde, à cause de ces centaines d'étudiants qui traversent et qui traverseront mes heures de cours, à cause de cette profonde conviction qui me structure en tant qu'individu : être pédagogue... pour toutes ces causes, je choisis d'aborder le problème d'un point de vue éminemment pédagogique, à partir de ma propre singularité. Cela pour une question de posture épistémologique.

Justifier cette vision, illustrer cet objet et circonscrire ce problème me demandent, dans l'immédiat, un détour par les questions et les propositions à la source du questionnement.

La formation à l'approche culturelle de l'enseignement : la position ministérielle, les implications pédagogiques, le problème de l'interface

À l'époque où j'habitais ce monde tiers, oublié et exclu, mon travail d'éducateur ciblait principalement des éducateurs. Formateurs de formateurs, les objectifs de nos interventions éducatives⁴¹ étaient de créer des « reproducteurs » de la méthode d'éducation populaire pour pouvoir mieux intervenir auprès des groupes et des collectivités visées⁴². Nous avons ainsi travaillé sur une « façon de faire » que d'autres pourraient s'approprier pour mieux intervenir dans leur milieu. Nous faisons bien sûr de l'éducation populaire directement dans des milieux urbains ou ruraux, soit pour développer des coopératives, soit pour susciter des mouvements populaires

⁴¹ Le groupe « Alforja » centrait son intervention sur la formation méthodologique de ce que nous avons appelé « metodología de educación popular » (méthodologie de l'éducation populaire). Nous avons développé un cadre théorique, une méthodologie d'éducation qui permettait de travailler auprès des groupes populaires dans le but d'une amélioration des conditions de vie. Je reviendrai sur cette expérience plus loin.

⁴² Syndicats, coopératives, groupes d'alphabétisation, organisations communales, etc.

communautaires pour l'amélioration des conditions de vie. Mais cette méthodologie, nous l'avons utilisée aussi pour la formation technique et professionnelle en milieu d'entreprise. Personnellement, j'ai pu l'appliquer directement dans plusieurs entreprises et institutions gouvernementales, en agissant comme conseiller technique en formation technique et professionnelle. Je reviendrai plus tard sur les particularités de cette méthodologie. Si je mentionne cette expérience en ce moment dans le cadre de la problématique, c'est surtout pour préciser un élément mineur.

À cette époque de mon engagement comme éducateur populaire dans le groupe « Alforja », nous nous sommes battus pour une reconnaissance institutionnelle de la méthodologie de l'éducation populaire par les universités. Nous avons même réussi à ce que la méthodologie de l'éducation populaire s'enseigne au baccalauréat en travail social. Nous avons aussi fait de cette méthodologie un cours dans le cadre de la maîtrise en travail social. J'ai eu le privilège de l'enseigner aux futurs maîtres. Le but de tout cet effort était d'obtenir une reconnaissance des éducateurs populaires en tant que professionnels.

Pour cette raison, et à cause de cette lutte que nous avons menée auprès des universités nicaraguayennes pour une reconnaissance disciplinaire dans les programmes universitaires, la première partie de l'expression du MELS, « professionnel cultivé », ne me pose pas de grands problèmes. Je pense que c'est une sorte de nostalgie, comme si le fait de remettre en question, d'une façon quelconque, la professionnalisation de l'enseignement ou de m'y opposer, était comme nier, renier le sens de ces anciennes luttes de mon quotidien. Je reconnais cependant le potentiel problématique de la professionnalisation des enseignants pour ceux qui pourraient se questionner sur ce sujet. Il faudrait sans doute revoir les conditions, les intentions, les bases sur lesquelles une telle professionnalisation s'appuie. Mais je laisse cette discussion à d'autres, en espérant que nous trouverons ensemble, comme communauté d'éducateurs, une façon d'éclaircir le profil recherché en termes

d'enseignants professionnels cultivés. Cette mise au point faite, je reviens à mon problème.

C'est sur la deuxième partie de l'expression que je m'interroge, c'est elle qui provoque un inconfort, et pour pouvoir vous décrire cet inconfort, je voudrais commencer par un rappel des significations que le ministère accole au terme « cultivé ».

Le ministère de l'Éducation introduit le concept d'« approche culturelle de l'enseignement » et il le désigne comme une approche touchant *de manière complexe et profonde le personnel enseignant quant au rôle qu'il aura à jouer et, par ricochet*⁴³, les formatrices et les formateurs de maîtres (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 33). Pour définir l'ACdl'E, le MELS fait appel à un concept de culture tiré des travaux des auteurs contemporains dont Dumont, Zakhartchouk, Forquin et Charlot, parmi les plus significatifs.

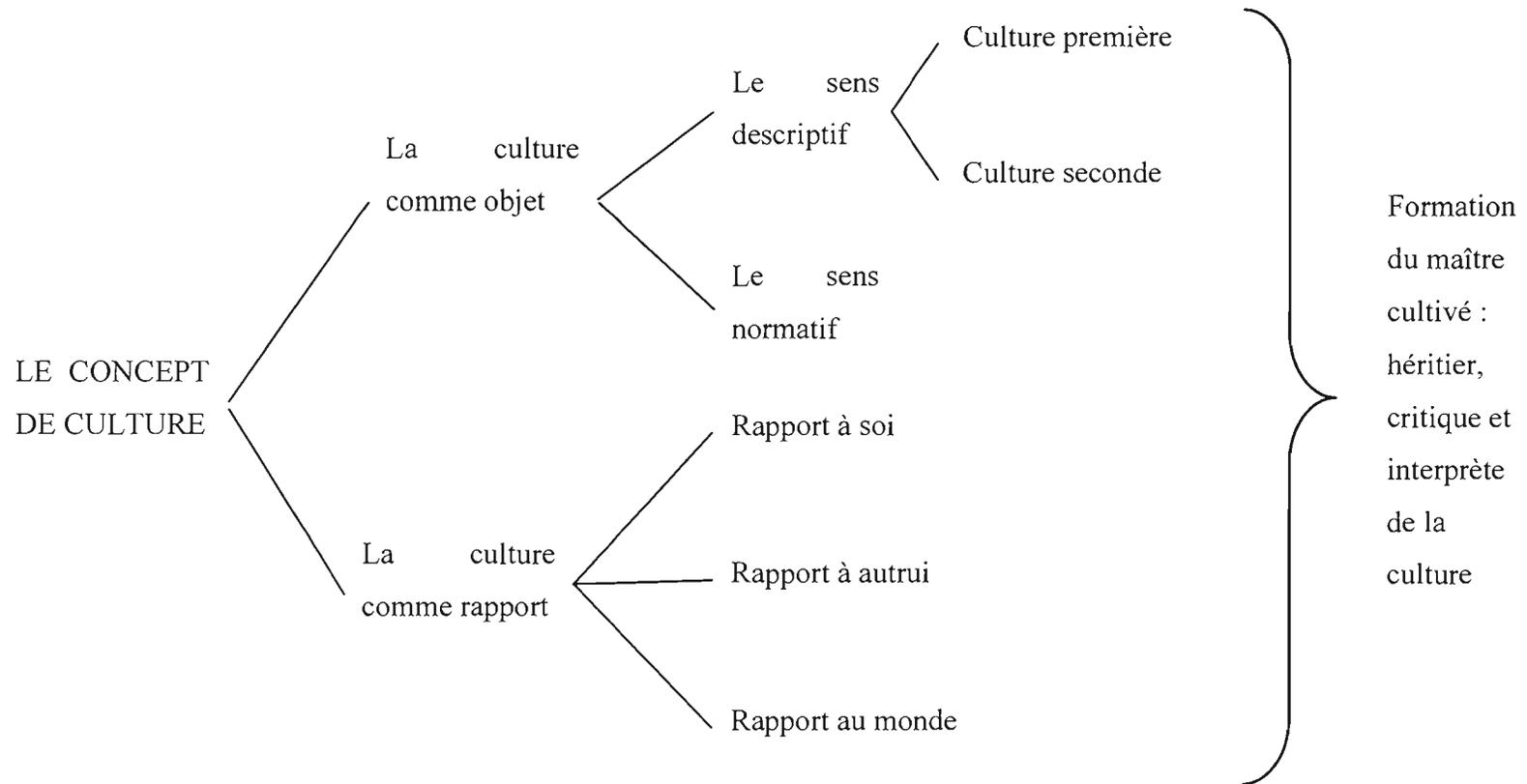
Présentée comme un complément à la professionnalisation, l'ACdl'E, toujours dans la perspective du MELS, demande d'aborder la culture à partir d'une double perspective : **la culture comme objet et la culture comme rapport** (Voir figure 1). Il s'agirait de permettre aux futurs enseignants de développer un ensemble d'attitudes, de valeurs, de façons d'aborder la réalité sociale et de la comprendre dans une perspective historique⁴⁴. Travailler du côté du « savoir être », comme l'exige l'ACdl'E, implique une démarche fondamentale touchant l'ensemble des rapports de la conscience avec son univers (Dumont, 1968, p. 11), cela ne concerne pas seulement l'aspect « compétence » du professionnel. Zakhartchouk (1999), un des auteurs dont le MELS s'inspire pour définir l'ACdl'E, signale qu'il s'agit de faire du

⁴³ C'est moi qui souligne. Le sens suggéré par cette phrase me dérange déjà. Cette expression suggère déjà l'évitement, le contournement de la question du travail pédagogique du formateur agissant dans la formation initiale des maîtres. Je ressens aussi une certaine dévalorisation de l'importance centrale du travail de pédagogue que le formateur de maîtres réalise pour favoriser et pour mettre en place une ACdl'E. À la limite, j'aurais préféré l'expression « faisant d'une pierre deux coups ».

⁴⁴ Delors (1996) avait déjà appelé cette intention *apprendre à être* (p. 102).

maître un **porteur culturel** qui, étant inséré dans sa culture, permet aux élèves de la connaître.

Figure 1 : Schéma du concept d'approche culturelle de l'enseignement. D'après le document d'orientation du ministère de l'Éducation (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 33-41).



La culture comme objet, toujours selon le MELS, comprend à son tour une double perspective : comme objet construit (sens descriptif) et comme objet désiré (sens normatif). Prise dans son sens descriptif, la culture comme objet construit fait référence aux concepts développés par Dumont : le concept de culture première et le concept de culture seconde. La culture première est *construite et intériorisée par osmose, prend un sens collectif, anthropologique et qui correspond aux modes de vie, aux comportements, aux attitudes et aux croyances d'une société* (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 33). Quant au concept de culture seconde, de son côté, il fait référence à *l'ensemble des œuvres produites par l'humanité pour se comprendre elle-même dans le monde* (p. 34). Pour compléter la définition de culture comme objet, le MELS donne aussi à ce concept un sens normatif, faisant référence à un idéal d'individu cultivé à atteindre⁴⁵.

La culture dans sa dimension de rapport invite les enseignants à changer le type de relation qu'ils entretiennent avec le savoir. Pour définir le genre de changement attendu, le MELS s'appuie sur la définition de rapport au savoir donnée par Charlot (1997) : *c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres : le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres* (p. 91). La culture, ainsi définie, commande une vision de l'enseignant comme **passer de culture** exerçant un triple rôle, selon la proposition de Zakhartchouk (1999) : celui de *critique, héritier et interprète* de sa culture. C'est ainsi que de cette triple exigence de la culture en termes de rapport (à soi, à autrui, au monde) se dégage une triple fonction de l'enseignant en tant que « maître cultivé » (critique, héritier et interprète).

Ce bref exposé de l'approche culturelle de l'enseignement, telle qu'elle est proposée par le document d'orientation du MELS, ne saurait aucunement rendre compte de toutes les nuances contenues dans les avancées conceptuelles entourant sa définition,

⁴⁵ Je me permets de rappeler ici que cette idée d'individu cultivé fait aussi elle-même partie d'un large débat qui concerne la polysémie du concept de culture.

pas plus que ne saurait le faire le document du ministère. Je devrai nécessairement relever ces nuances le temps venu. Mais cet aperçu me permet déjà d'énoncer le sens même du problème qui m'occupe.

Il faut souligner ici l'aspect « relationnel » évoqué plus tôt par la question du phénomène de l'interculturalité de Toussaint et Fortier (2002). Nous pouvons déduire, à la lumière de ce concept de culture véhiculé par le MELS, que le concept d'interculturalité partage avec celui-ci sa dimension structurante et complexe, propre à toute relation humaine et met encore plus en évidence les éléments de la culture première et de la culture seconde. Il faut aussi tenir compte de la dimension dite *normative* de la culture, dimension qui se dégage des exigences sociales (valeurs, lois, modes de vie, coutumes, etc.) et du rôle attribué à l'institution scolaire par l'ensemble de la société dans laquelle elle s'insère.

Aborder le concept de l'approche culturelle de l'enseignement dans la perspective de la formation initiale de maîtres commande une visée pédagogique nécessaire à la mise en place des dispositifs devant être mis en œuvre pour assurer non seulement l'accès des futurs enseignants à la notion d'approche culturelle en termes d'objet, mais aussi en termes de façon d'être en rapport à soi, à autrui, au monde. Simard (1999, 2001, 2002) et Gauthier (2001) abondent en ce sens. Ainsi, Simard (2001) dira que *pour favoriser la réussite de l'approche culturelle dans l'enseignement, il faut non seulement la prévoir explicitement dans les programmes, mais aussi former des pédagogues cultivés* (p. 22) et Gauthier (2001), que *pour former des pédagogues cultivés, il ne s'agit pas tant d'ajouter des cours de culture dans les programmes de formation (...) que d'en arriver à ce que les futurs maîtres mettent en scène la culture de manière à donner du plaisir au cœur de leurs élèves* (p. 25). Il s'agit de former ce « passeur de culture » évoqué par Zakhartchouk, puis par le MELS, dans son triple rôle d'héritier, de critique et d'interprète. Un passeur de culture qui, comme disait Gohier, jette les passerelles entre différents types et registres culturels, mais aussi comme un lieu, le lieu du sensé et du senti chez la personne, du rationnel et de

l'imaginaire, du sens et de la sensibilité par quoi chacun a tout à la fois le sentiment de comprendre le monde et de lui être lié (Gohier, 2000b, p. 232).

Simard (2002) propose un modèle illustrant le rapprochement entre la démarche herméneutique et l'action pédagogique dans la perspective de l'ACdl'E. L'intérêt de ce modèle réside dans le fait qu'il contribue à une clarification de la question et en même temps, il montre sa complexité dans le cadre de son application dans le cadre d'une pédagogie scolaire. Je me permets ici de faire une brève présentation de cette contribution.

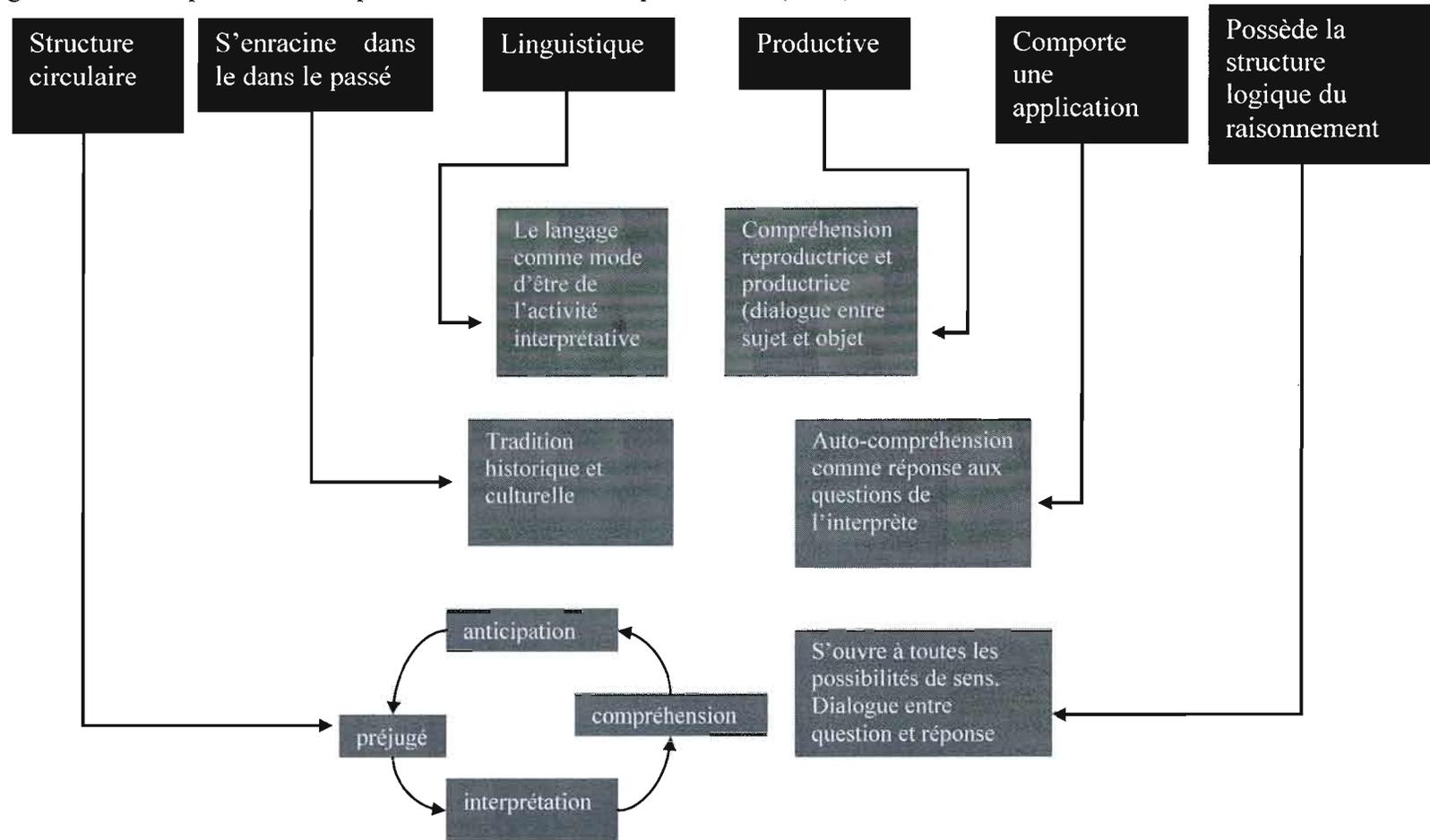
Simard fait appel à six principes de l'herméneutique et les utilise pour bâtir une compréhension de l'ACdl'E (Voir figure 2). Ces six principes, il les énonce ainsi :

1. La compréhension a une structure herméneutique circulaire
2. La compréhension s'enracine d'abord dans le passé
3. La compréhension est toujours linguistique
4. La compréhension est toujours productive
5. La compréhension comporte une application
6. La compréhension possède la structure logique du questionnement

Deux conséquences se dégagent de l'application des six principes herméneutiques :

1. La nécessité d'une contextualisation du langage, c'est-à-dire, d'utiliser une approche historique et culturelle pour la compréhension du Dasein ou être-dans-le-monde.
2. La nécessité de promouvoir, chez l'élève, une appropriation de toute forme de langage, comme produit d'une tradition interprétative et ce, dans un contexte qui tient compte d'une réalité multiculturelle aux langages et aux traditions interprétatives divers et hétérogènes.

Figure 2 : La compréhension du point de vue herméneutique. Simard (2002)



Dans la deuxième conséquence, Simard identifie cinq conditions pédagogiques pour la prise en considération de l'ACdl'E dans la pédagogie scolaire :

Première condition : connaître la culture des élèves.

Deuxième condition : promouvoir chez l'élève une distance à soi pour découvrir dans la culture seconde les échos de la culture première, comme un questionnement et comme une réponse.

Troisième condition : découvrir l'effort de compréhension du monde par le monde à l'intérieur de la culture seconde.

Quatrième condition : reconnaître l'historicité de la compréhension humaine par sa contextualisation historique et culturelle.

Cinquième condition : établir le dialogue question-réponse dans la perspective des traditions interprétatives qui les ont suscités, en établissant une relation dynamique sujet-objet.

Un effort qui vise la construction d'un cadre de référence pour l'accompagnement pédagogique de futurs maîtres ne pourrait pas omettre une référence à cette proposition de Simard. Une lecture en parallèle avec la formation initiale des maîtres nous permet de déduire qu'il ne suffit pas d'aborder le concept d'ACdl'E en termes d'objet de savoir ; il comporte aussi des dimensions aussi importantes sur les plans du « savoir-faire » et du « savoir-être ». Il s'agit d'un problème de type pédagogique qui s'inscrit lui-même dans une conception de la pédagogie qui fait appel à cet aspect d'« apprendre à être » nécessaire à la qualité (et non seulement à la compétence) d'être enseignant. Mais la question reste entière : comment appliquer ce concept dans le cadre de la formation initiale, dans la perspective du développement d'une action pédagogique, chez le formateur de maîtres, qui répondrait aux exigences de l'approche culturelle ?

Je me propose, dans cette thèse, de problématiser le concept d'approche culturelle de l'enseignement, dans une perspective pédagogique, de façon à permettre son application, sa fonctionnalité dans la formation initiale de maîtres, de manière à faire ressortir un profil de type *interface* que le formateur doit développer, en tant que pédagogue, pour faire face aux exigences de la formation de ce *passeur culturel*. Cette problématisation, je compte la faire à partir de mon expérience, en faisant appel à mes propres « qualités » d'interface, héritées de ma formation, de mon histoire de vie, de ma pratique professionnelle. Je suis d'avis que c'est la meilleure façon d'aborder le problème de manière transparente et de manière conséquente dans les perspectives que j'évoque depuis le début de cette problématique ; dans une société qui se développe sous le signe de la pensée postmoderne ; dans une institution universitaire soumise aux pressions de l'économie de marché ; dans le cadre de la mission sociale de former des enseignants cultivés ; dans la tendance au nivellement culturel par la pensée unique ; auprès d'une population étudiante à la pensée de plus en plus fragmentée, morcelée, exilée de sa culture⁴⁶. La question est : « Comment réussir à faire de moi (de nous), formateur(s) des futurs enseignants, une interface capable de créer les liens opérationnels entre les futurs enseignants et le programme de formation des maîtres, en termes d'approche culturelle de l'enseignement ? »

Je veux faire de cette démarche de recherche une sorte de compte rendu de l'errance que constitue cette tentative d'élucidation afin de contribuer, même d'une façon partielle et limitée aux conditions de ma singularité, au débat entourant la question. Il s'agit de la prétention de faire de ma démarche, une démarche pédagogique, pour les pédagogues de pédagogues. L'auto-examen le commande, l'exige, l'impose.

⁴⁶ Gohier (2000b) ne se limite pas à constater cet état de fragmentation de la culture de la société actuelle, elle insiste aussi sur le fait que cette situation *nécessite de revoir nos pratiques pédagogiques, qui devraient être elles-mêmes plurielles et novatrices sur un mode ludique et esthétique qui fait davantage appel à l'affect...* (p. 219). En ce sens, la « société postmoderne » demanderait, à mon avis, un type de pédagogie elle aussi « postmoderne », adaptée aux réalités actuelles. Mais cette question fait déjà l'objet de la problématisation à laquelle je me consacre dans cette thèse.

J'avoue que cette démarche est ambitieuse, mais c'est mon essence même qui m'impose de faire ainsi. Je vous l'avais déjà mentionné, je suis convaincu d'être un pédagogue, et cette conviction teinte toute action que je peux entreprendre, même une action de recherche. Je ne revêtirai pas ici l'habit de chercheur aspirant au doctorat en laissant de côté l'essence même de mon être de pédagogue, encore moins quand il s'agit de parler de pédagogie.

CHAPITRE II

POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE ET THÉORIQUE

Ce chapitre est consacré à un exposé de la position épistémologique qui sous-tend la démarche de la thèse, ainsi qu'à la présentation de quelques concepts nécessaires au travail d'interprétation. L'épistémologie et le cadre conceptuel déterminent, comme nous le verrons plus loin, non seulement les choix méthodologiques mais aussi le point de vue à partir duquel j'aborderai le problème de recherche énoncé et sur lequel, à la lumière des deux chapitres qui suivent, nous reviendrons afin de le replacer dans cette triple perspective : épistémologique, théorique et méthodologique. Ainsi, ce chapitre se divise en deux sections. La première aborde l'herméneutique, comme science de l'interprétation et comme posture épistémologique. Je présenterai les différents courants herméneutiques possibles en m'arrêtant au courant que je privilégie pour cette thèse. La deuxième section présente les concepts se rattachant à la vision de la pédagogie à laquelle je m'identifie.

POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE : LA PERSPECTIVE INTERPRÉTATIVE

Toute épistémologie suppose une conception de la science. En ce sens, cette recherche se place dans une perspective « interprétativiste » (Gohier, 2000) et de type fondamental, postulant qu'il y a plusieurs interprétations possibles des phénomènes à connaître. Je veux faire immédiatement une mise au point par rapport à cette posture. Gohier (1998, 2000) semble placer la question épistémologique en amont de la posture méthodologique :

[ainsi] devrait-on parler de recherche positiviste ou néopositiviste et de recherche interprétative plutôt que, comme on le fait couramment, de recherche « quantitative » ou « qualitative », confondant en cela les instruments de saisie des données avec la conception de la science qui, en amont, vient orienter le

choix d'une approche méthodologique qui, elle-même, suppose certains choix instrumentaux (Gohier, 2000, p. 105).

Alors, une posture interprétative ne conditionne pas que les outils méthodologiques mais aussi la façon d'aborder le phénomène à interpréter et donc, la façon de le « problématiser »⁴⁷. L'acceptation du postulat de Gohier suggère qu'une recherche théorique, qui arbore une posture interprétative de la science, devrait aborder ses problématiques à partir, aussi, d'un point de vue « interprétatif ». En ce sens, l'élaboration d'une problématique dans le cadre d'une thèse théorique de type interprétatif devrait déjà montrer l'intentionnalité⁴⁸ de l'auteur dans sa façon même d'aborder le problème de recherche. Cette affirmation, ainsi exprimée sans autre argumentation, pourrait paraître banale et même insignifiante par son évidence. Par contre, elle prend tout son sens quand vient le temps d'essayer d'entrer dans une forme de présentation de thèse⁴⁹ qui convient mal à la logique d'argumentation d'une thèse théorique de type interprétatif. Je ne suis pas le premier à soulever le problème⁵⁰ et je ne serai pas le dernier. Ainsi, dans les prochaines pages, je vais essayer de montrer la nécessité d'une flexibilité face à la structure de la thèse théorique interprétative. Cela ne veut pas dire déroger aux éléments définis comme essentiels à la présentation d'une thèse. Je veux juste insister sur le besoin d'une

⁴⁷ Concept que j'aborde dans cette section.

⁴⁸ Lyotard (1969) donne une définition d'intentionnalité qui illustre bien son incidence dans la délimitation d'un problème : *l'intentionnalité est une visée, mais elle est aussi une donation de sens. L'analyse intentionnelle s'empare de l'objet constitué comme sens et révèle cette constitution* » (p. 32). Ce lien d'intentionnalité qui est tissé entre la donnée livrée à la compréhension et la conscience qui comprend est garanti par la présence du **Je** : fondement et source de toute signification et de la dimension subjective de l'acte de comprendre, comme je l'avais déjà proposé lors de mon travail de maîtrise (Gómez, 2000, p. 29). Ainsi, l'intentionnalité est une visée qui transforme en phénomène, en vis-à-vis, en objet cible de quête de sens, toute donnée, tout énoncé qui se livre à la (ma) compréhension. L'intentionnalité part de la conscience profonde que je suis « être-dans-le-monde » en processus, en parcours. En ce sens, cette définition de Lyotard sert bien les propositions du discours anthropique que j'aborde plus loin.

⁴⁹ Je fais référence surtout au schéma classique et accepté par la plupart des universités, incluant celles du réseau des Universités du Québec : problématique, épistémologie/cadre théorique, méthodologie.

⁵⁰ Gohier (2000), Simard, D. (1999), Martineau, Simard, D. et Gauthier (2001), pour ne mentionner que ceux qui sont proches de mes sources, insistent sur l'existence de ce problème.

certaines souplesse quant à la structure argumentative et à la présentation des arguments.

Je m'attarderai donc à cette question tout en répondant au besoin de clarification de mes propres postures par rapport à la science, à mes propres choix méthodologiques et, comme je l'ai dit plus haut, à la façon dont je compte aborder le problème énoncé sommairement et de façon très incomplète. Dans l'énoncé du problème, il manque, dans ma perspective et dans la perspective de ma position épistémologique, un volet de « problématisation » considéré comme préalable à toute activité interprétative et, au demeurant, comme un élément constitutif et inséparable de cette activité.

La problématisation comme préalable à l'acte d'interpréter

Je m'arrête tout de suite sur le terme « problématisation » afin d'apporter quelques clarifications qui s'imposent. Le terme, de plus en plus utilisé dans la littérature pour exprimer l'action de construction d'un problème de recherche, nous vient d'autres horizons. *Problematización*⁵¹ (problématisation), rappelle Gómez-Martínez (1999), s'apparente au terme *déconstruction* introduit par Derrida, dans son effort de critique de la pensée moderne. Mais la problématisation ajoute une couleur particulière à l'action de déconstruction. Elle la complète dans un sens de « critique transformatrice ». Je m'explique. Le concept de problématisation est issu de la tradition de la philosophie latino-américaine de la libération (PhL). Beorlegui⁵² distingue au moins quatre courants dans la PhL : l'ontologiste, l'analytique, l'historiciste et la problématisation. Cette dernière trouve fondamentalement son expression dans la théologie de la libération (Gustavo Gutiérrez, Frei Betto, etc.), la

⁵¹ En espagnol. Je le transcris ici dans la langue qui est à l'origine du terme.

⁵² Carlos Beorlegui est titulaire de la Chaire d'anthropologie philosophique de l'Université de Deusto et professeur invité permanent de l'Universidad CentroAmericana "José Simeón Cañas" (UCA) du San Salvador (El Salvador). Il a écrit plusieurs livres et articles sur la critique de la philosophie de libération latino-américaine. Ici, je fais référence à un article publié sur le site de l'UCA. Voir la référence dans la section « média électroniques » de la bibliographie.

pédagogie de la conscientisation (Freire) et la littérature et l'art latino-américains chez des figures tels Orozco, Ribera et Siqueiros. Le courant de la problématisation utilise surtout la méthode critique d'orientation marxiste, mais a aussi des références théoriques du côté de Lévinas, Foucault et Deleuze. Plus récemment, Gómez-Martínez a développé un effort de problématisation de cette philosophie à partir de ce qu'il appelle une philosophie « dialogique » qui met le sujet au centre du processus de transformation et par extension, de libération. En ce sens, chaque individu et chaque culture peut et doit exprimer son propre discours. La validité de ce discours se trouve directement liée à la rencontre de l' « autre ». Cette posture représente déjà sinon une rupture, pour le moins une discontinuité à l'intérieur du courant de la PhL qui plaçait au centre du mouvement de transformation libératrice le sujet, non pas dans sa qualité de singularité, mais en tant que sujet social⁵³ appartenant à une collectivité, avec laquelle il partage les mêmes aspirations en plus des mêmes conditions d'oppression. J'aurai l'occasion de revenir sur cette idée dans le cadre théorique de la thèse.

Dans cette nouvelle perspective, l'outil de pensée de cette problématisation ayant comme centre le sujet a été développé par des chercheurs tels Beuchot⁵⁴, Gómez-Martínez et Fornet-Bétancourt⁵⁵. Ils ont appelé cet outil « l'herméneutique analogique »⁵⁶ ou « l'herméneutique du discours anthropique » que Beuchot décrit ainsi :

⁵³ Faut-il ici rappeler le concept de « classe » au centre de tout le discours marxiste et l'optique socio-politique et économique que cette idée a engendrée?

⁵⁴ Mauricio Beuchot est chercheur titulaire du Centro de Estudios Clásicos del Instituto de Investigaciones Filológicas de la UNAM (Centre d'Études Classiques de l'Institut de recherche philologique de l'Université Nationale Autonome de Mexique –UNAM).

⁵⁵ Raúl Fornet-Bétancourt est docteur en Philosophie et Lettres de l'Université de Salamanque, et docteur en Philosophie avec spécialité en Linguistique et Théologie de l'Université d'Aachen. Il est, entre autres, membre de la société européenne de la Culture, de la société Philosophique de Louvain. Il est professeur à l'Université de Brême et d'Aachen.

⁵⁶ Je développe ce concept plus loin.

L'herméneutique analogique est d'abord un effort pour élargir les marges des interprétations sans perdre les limites : s'ouvrir à la vérité textuelle, c'est-à-dire aux possibles lectures d'un texte sans perdre la possibilité qu'il existe une hiérarchie de rapprochements à une vérité délimitée ou pouvant être délimitée (Beuchot, 1998)⁵⁷.

La déconstruction, comme activité interprétative de la postmodernité, écrit Gómez-Martínez, suppose l'existence d'un « centre immobile » transcendant à sa propre contextualisation que, par l'activité interprétative, on déconstruit à partir d'un centre externe à la structure qu'elle déconstruit. La problématisation, quant à elle, suggère un questionnement réflexif interne à la structure qu'il déconstruit, la considérant comme contextualisation conventionnelle et dynamique. C'est en ce sens que l'acte de problématiser apporte à la déconstruction postmoderne (à la Derrida, par exemple) un élément dynamique de constante recodification. La problématisation – continue Gómez-Martínez, s'appuie sur l'idée d'un anthropisme philosophique qui libère l'acte de signifier de la rigidité et du caractère statique imposés par le discours de la modernité. Ce questionnement interne se fait sur le principe que j'énoncerai de façon provisoire et que nous aborderons plus loin dans ce chapitre. Ce principe se lirait comme suit : **toute œuvre de culture, tout discours, toute production scientifique, tout construit de la réalité, toute représentation est l'œuvre de l'humain dans sa dynamique historique en constante évolution, en constant changement. Cette œuvre, dans son expression saisissable et préhensible par la pensée, c'est-à-dire dans son caractère d'objet de savoir, est aussi la résultante d'une contextualisation conventionnelle respectant certains paramètres de communicabilité propres à l'historicité dynamique et mouvante des auteurs et à leur communauté d'appartenance ; c'est en ce sens que l'œuvre peut être comprise aussi dans sa dimension sociale et historique.** C'est en ce sens que je

⁵⁷ Cet article se trouve aussi, en version intégrale, sur le site de Proyecto ensayo hispánico, voir référence dans «média électroniques». Original en espagnol. Traduction libre.

parlerai de « discours anthropique ». Il convient ici de présenter les éléments constitutifs de ce discours :

En premier lieu, il y a l'auteur qui a l'intention de transmettre un sens.

En deuxième lieu, nous trouvons le texte, qui répond à une codification conditionnée par le genre littéraire dans lequel il s'inscrit.

Enfin, nous avons le lecteur, qui essaie dans son effort de compréhension du texte, de décoder le « sens » que l'auteur a voulu exprimer.

Le discours anthropique suppose que tout sens premier peut dépasser sa codification primaire et ainsi l'intention de sens que l'auteur du texte aurait voulu transmettre, par un processus de re-contextualisation du sens, à partir d'une contextualisation de la nouvelle lecture par ce lecteur qui devient, en quelque sorte, un nouvel auteur. Mais ce processus nous l'étudierons plus tard. Ici, mon intention est surtout de situer le concept de « problématisation » à l'intérieur du processus de relecture interprétative de tout discours.

Le principe qui vient d'être énoncé prétend déjà faire un pas dans le sens d'un éloignement de la pensée moderne caractérisée par le discours de la raison théorique et de la raison scientifique. Un discours qui s'ordonne à partir d'un centre non discutable qui s'érige en paradigme (Kuhn, 1962) de tout acte de signifier et se projette en imposition logo-centriste⁵⁸, *la vérité transcende son contexte et se présente comme transférable*. Ce discours, nous allons le nommer « la communication dépositaire de la modernité », un type de communication qui ignore le caractère anthropique de tout discours. Problématiser la pensée moderne (et postmoderne comme je le justifierai plus loin) impliquera, dans cette thèse, d'aborder le discours (notamment autour de la culture et de la pédagogie) à partir d'un autre

⁵⁸ Je tiens ici à préciser que la plupart des propos de cette section me viennent des travaux de Gómez-Martínez. En ce sens, c'est à lui qu'il faut attribuer la paternité de ces propos, même si, au passage, j'ajoute des réflexions de mon propre cru.

centre du discours moderne mais oublié par lui, un centre essentiellement *anthropos* dans son caractère de *Dasein* (Heidegger, 1985). Ce centre ne peut être compris que dans son caractère mobile, contextualisé dans un temps et un lieu, à partir de la singularité qui le produit et de la société qui l'accueille⁵⁹. Il s'agit d'un centre qui est singulier, individuel dans la mesure où il est en « moi », dans mon instant mais aussi dans mon caractère dynamique et évolutif en tant qu'individu historique. Il est social, dans le sens que tout discours se voit confronté à la codification sociale, entamant avec elle un tiraillement, un dialogue, un questionnement, une adaptation. En ce sens, le code social à l'intérieur duquel s'exprime le discours de mon individualité rend possible sa communication et sa communicabilité. Mais, en même temps, il la renferme dans les codes langagiers propres au moment historique et au lieu social à l'intérieur desquels il s'exprime⁶⁰. Dans cette perspective, l'interprète qui se livre à la compréhension d'un discours érigé sinon en paradigme, du moins en référence pour une compréhension de l'activité humaine (scientifique, sociale, artistique, etc.) et qui veut conserver une certaine transparence et atteindre un sens commun, un « sens communicable », a la responsabilité de s'assumer dans son caractère singulier⁶¹, et

⁵⁹ Lors de mon travail de maîtrise, j'avais vu ce mouvement à l'intérieur de l'espace-temps dans un effort de compréhension comme partie intégrante non seulement de la construction de la connaissance, mais de l'apprentissage même : *Apprendre est un chemin d'exil. Je vis l'apprentissage comme un besoin d'oubli de l'appris. L'apprentissage passe par un besoin de décontextualisation et de recontextualisation de l'appris. De ce qui est pris pour acquis. Un acte de liberté intérieure. M'accepter comme étranger même dans des espaces connus* (Gómez, 2000).

⁶⁰ Lejeune (1986) décrit cette recherche du langage commun comme la recherche du passage entre le « vouloir dire » et le « dit consommable ». En d'autres mots, cette adéquation du langage de l'individu et de son propre discours au langage de l'autre, pour atteindre la disibilité du mot. Chez elle, l'idée du comprendre est liée à l'idée du changement, à être changé, à se laisser toucher. Comprendre est une quête de différence, une tentative d'originalité qui s'éloigne des concepts pris (dans le sens de préhension).

⁶¹ En ce sens, l'herméneutique du discours anthropique se présente comme le lieu de ce que Bachelard avait déjà appelé « la rupture épistémologique ». Le sujet, arrivé au moment de la rupture, se trouve à la limite de ce qu'il connaît et de ce qu'il ne connaît pas et qui lui arrive comme nouveauté. Ainsi, la compréhension se situe à l'intérieur d'un moment de partage analogique, c'est-à-dire par les échos que la nouveauté peut créer dans nos propres repères en tant qu'individus. Dans le contexte d'un processus de mondialisation et de la présence de plusieurs cultures en zones de contacts, une telle approche peut nous aider à nous situer par rapport à la différence de façon positive et proactive. C'est à tout le moins

d'abandonner, au moins provisoirement, toute prétention d'universalisation. Cela se situe dans la continuité de ce que Foucault (cité par Garay) avait déjà défini comme une méthode basée essentiellement sur un scepticisme systématique devant les universaux. Garay rappelle quelques règles de cette méthode :

-Éviter autant que possible, pour les interroger dans leur constitution historique, les universaux anthropologiques [...].

-Remonter la marche philosophique vers le **sujet constituant** [...]. Cela nous conduit à faire comme si le sujet n'existait pas et à faire abstraction de lui. Ce rejet a comme visée de mettre en évidence les processus particuliers d'une expérience à l'intérieur de laquelle le sujet et l'objet se « forment et se transforment » l'un en relation à l'autre.

-Le troisième principe de cette méthode nous dirige vers le domaine de l'analyse des **pratiques** et aborde l'étude par le moyen de ce qui est fait (Garay, 2001, p. 121)⁶².

La nouvelle philosophie latino-américaine, dans laquelle Gómez-Martínez s'inscrit, cherche une libération du « logos philosophique » et donc de l'activité interprétative, de toute structure rationnelle constituée en centre unique, pour ainsi permettre la manifestation de toute potentialité polyphonique (Beorlegui, *Loc.cit.*). C'est la façon de permettre à chaque culture de maintenir son tronc et, par là, de favoriser l'avènement de tout apport significatif venant d'autres cultures, d'autres « mondes ». Cette possibilité de lecture de l'action interprétative, dans le cadre de la question culturelle, ouvre des possibilités de travail dans le cadre de cette thèse : la problématique que nous avons abordée lors du chapitre précédent nous amène à nous poser des questions exactement dans le sens de la polysémie, de la polyphonie du concept de culture et, comme nous le verrons, sur nos façons de faire en éducation.

Bien sûr, ces quelques lignes ne sauraient pas livrer toutes les nuances du discours anthropique et de l'activité interprétative qu'il commande. Mais elles nous permettent

la thèse que j'essaierai de développer et dont je ne fais qu'énoncer, en ce moment, les bases épistémologiques.

⁶² Traduction libre.

un glissement en douceur vers les considérations épistémologiques qui constituent l'objet de ce chapitre. Ainsi, dans les sections qui suivent, j'aborderai l'herméneutique comme outil d'interprétation, en précisant les particularités de ses acceptions et de son instrumentation dans le cadre de cette thèse.

L'herméneutique, science de l'interprétation, un concept éclaté

L'herméneutique est aujourd'hui considérée comme la théorie philosophique de l'interprétation par excellence. Depuis la publication de *Vérité et Méthode* de Gadamer en 1960⁶³, l'herméneutique passe de son statut antérieur d'art, de technique ou de méthode d'interprétation de textes sacrés ou profanes au rang de courant dominant de la philosophie (Simard, 1999). Cette prédominance de l'herméneutique comme théorie interprétative fait d'elle le terme incontournable pour désigner tout effort d'interprétation situé à l'intérieur du paradigme « interprétativiste ».

Ainsi, interpréter est une activité herméneutique qui a teinté la réflexion philosophique des dernières années et qui est devenu la *koinè* de la philosophie :

Pour Vattimo, la thèse selon laquelle l'herméneutique est la *koinè* de la philosophie et, plus généralement, de la *culture*⁶⁴ 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 soixante, puis du structuralisme dans les années soixante et soixante-dix (Simard, 1999, p. 116).

Mais il s'agit d'un idiome commun qui n'est pas pour autant univoque. L'herméneutique donne lieu à des débats pour le moins vigoureux quant à sa méthode, à son objet, à sa conception de l'activité de comprendre. Je ne m'intéresserai ici ni à un exposé exhaustif de l'histoire de l'herméneutique, ni à une

⁶³ J'utilise ici, comme référence, la traduction française de 1976, des Éditions du Seuil. Voir la section « Références » pour la référence complète.

⁶⁴ C'est moi qui souligne. Je reviendrai sur les relations entre culture et herméneutique dans une section ultérieure.

caractérisation détaillée de ses différentes acceptions, des façons de la concevoir ou des façons de l'instrumenter⁶⁵.

Les sciences de l'éducation n'ont pas échappé à cette diversité. Plusieurs auteurs contemporains se sont inspirés des différents courants de la pensée herméneutique pour jeter un regard sur l'activité éducative, que ce soit du point de vue didactique ou pédagogique. Simard (1999), reprenant les travaux de Gallagher (1992), nous offre une classification simple de ces différentes conceptions et filiations de l'herméneutique. Je la reprendrai ici pour mes propres besoins en ajoutant et en me basant toujours sur le travail de Simard, la conception de l'éducation que ces différents courants ont suscitée.

L'utilisation de cette classification répond à une intention claire : me situer, du point de vue de l'herméneutique et du point de vue des sciences de l'éducation, par rapport aux autres courants existants. Une telle intention vise non seulement à mettre des balises épistémologiques et conceptuelles nécessaires à la poursuite de la thèse, mais également à entrevoir les limites. Tout point de vue réduit nécessairement les espaces sur lesquels on pose le regard en leur octroyant une perspective particulière. En ce sens, tout point de vue est aussi une position esthétique. J'y reviendrai dans le chapitre consacré au cadre théorique.

⁶⁵ Simard (1999), dans l'historique qu'il réalise de l'herméneutique, cite comme ouvrages de référence autant celui de Grondin (1990) que de Greisch (1993). Je recommande la thèse de Simard comme une synthèse de ces différents ouvrages nous donnant un aperçu de la genèse de l'herméneutique.

TABLEAU 2 : LES AVATARS DE L'HERMÉNEUTIQUE : LEUR INCIDENCE EN SCIENCE DE L'ÉDUCATION (d'après Simard, 1999)

<i>L'herméneutique conservatrice</i>	<i>L'herméneutique modérée</i>	<i>L'herméneutique critique</i>	<i>L'herméneutique radicale</i>
<p>Conception de l'herméneutique :</p> <p>La compréhension est une reproduction rapportée à une production originale, elle reproduit le sens ou l'intention de l'auteur que seul un canon de règles interprétatives est en mesure de garantir.</p> <p>Ses représentants : Schleiermacher et Dilthey.</p> <p>En sciences de l'éducation:</p> <p>L'éducation</p>	<p>Conception de l'herméneutique :</p> <p>La compréhension humaine se réalise sur la base d'un dialogue : entre moi et l'autre, entre l'interprète et l'auteur, entre le présent et le passé. La vérité loge dans cet entre-deux où le dialogue se noue.</p> <p>Ses représentants : Gadamer et Ricoeur.</p> <p>En sciences de l'éducation :</p> <p>Si l'éducation consiste en une transmission de</p>	<p>Conception de l'herméneutique :</p> <p>Toute compréhension a un enracinement contextuel. 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.</p> <p>En sciences de l'éducation :</p> <p>L'éducation et donc l'école, parfois à son insu, se rend</p>	<p>Conception de l'herméneutique:</p> <p>Il s'agit d'une interprétation libre délivrée de tout principe. Il s'agit, dans le cercle de l'interprétation, de circuler dans un processus sans <i>terminus a quo</i> et <i>terminus ad quem</i> (Derrida). 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</p>

<i>L'herméneutique conservatrice</i>	<i>L'herméneutique modérée</i>	<i>L'herméneutique critique</i>	<i>L'herméneutique radicale</i>
<p>consiste en la transmission d'un héritage qui reproduit les valeurs traditionnelles et vise à les transmettre de la façon la plus fidèle possible. Ces valeurs ont fait leurs preuves en survivant à l'usure du temps et elles sont la mémoire et le destin commun de toute l'humanité.</p> <p>Ses représentants : Hirsch (1987) ; Adler (1982, 1983, 1984) ; Bloom (1987) ; Bantock (1980) ; Guth</p>	<p>valeurs, d'un héritage culturel, s'agit-il d'une reproduction de cet héritage ou d'un héritage qui comporte une production ? Et cette production, quelle est sa nature et à quelles conditions est-elle possible ?</p> <p>Ses représentants : Reboul (1989) ; Meirieu (1995) ; Gauthier (1993) ; Angenot (1993) ; Simard (1999)⁶⁶.</p>	<p>complice des mécanismes de reproduction sociale, des structures d'autorité dont la tradition fait inévitablement partie. Par le moyen de l'éducation, une classe dominante exerce le contrôle idéologique et impose une tradition interprétative dont elle est le maître d'œuvre. La position de classe détermine les opportunités des chances dans l'accès à l'éducation et en</p>	<p>langage qui constitue la chaîne des significations qui n'est rien d'autre que le texte lui-même.</p> <p>Ses représentants : Nietzsche, Derrida, Deleuze et Foucault.</p> <p>En sciences de l'éducation : Si, en effet, l'éducation est un processus de transformation, si elle va au-delà de la reproduction, implique-t-elle la confiance dans le dialogue éducatif et les contenus</p>

⁶⁶ Simard se réclame lui-même de cette tradition.

<i>L'herméneutique conservatrice</i>	<i>L'herméneutique modérée</i>	<i>L'herméneutique critique</i>	<i>L'herméneutique radicale</i>
(1981) ; Finkielkraut (1985, 1987) ; Harouel (1993) ; Muglioni (1993) ; Larose (1991) et Morin et Brunet (1992).		bout de ligne, celle-ci produit un déclassement. Ses représentants ⁶⁷ : Makarenko (1967 ?) ⁶⁸ ; Illich (1971) ; Freire (1983).	culturels ou leur suspicion radicale ? Ses représentants : Derrida (1983) ; Foucault (1975) ; Caputo (1987) ; Ulmer (1985) ; Leitch (1986) ; Usher et Edwards (1994) ; Daignault (1982, 1985).

Le tableau précédent nous permet de bien situer non seulement les liens étroits entre les différents courants herméneutiques et quelques façons d'interpréter les sciences de l'éducation, mais aussi, lu en parallèle avec le tableau I dans le chapitre consacré à la problématique, il nous permet de constater que le concept de culture a aussi souffert de cette pluralité herméneutique, ce que vient confirmer l'affirmation de Simard et que nous avons soulignée plus haut, dans le sens de l'influence de l'herméneutique sur la façon de concevoir la culture. Ainsi, définir la culture au moyen de la langue (Gouvernement du Québec, 1998) amène à une vision de l'apprentissage de la culture

⁶⁷ Simard ne fournit le nom d'aucun auteur en sciences de l'éducation pour ce courant. Les auteurs identifiés le sont par moi.

⁶⁸ Point d'interrogation dans la référence d'origine.

par l'enseignement du français, devenu dans le discours ministériel élément d'intégration de la diversité. Une telle posture tient à toute fin pratique d'une herméneutique modérée qui, dans son action « interprétative », prendrait comme centre la langue et les valeurs qu'elle porte comme héritage. Cependant, en changeant de point de vue et de posture interprétative, nous découvrirons qu'il est possible d'aborder la question différemment. Nous y reviendrons.

À ce point de mon exposé, une tâche *s'impose* : l'auteur de cette thèse (moi en l'occurrence) où se situe-t-il à l'intérieur de cette classification ?

Je revendique depuis le début de cette thèse, une influence issue de la pensée de libération latino-américaine. Qu'il s'agisse des tenants de la Théologie de la libération, comme Gutierrez ou Frei Betto, ou des marxistes et néo-marxistes comme Kosik ou Gramsci, ou encore des courants éducatifs inspirés des travaux de Freire, mes filiations sont bien marquées, bien délimitées. En ce sens, je peux dire qu'une bonne partie de ma pensée, autant interprétative (herméneutique) qu'éducative, prend ses sources dans l'herméneutique critique. Mais depuis mon arrivée au Québec et le début de mes études supérieures en éducation, ma pensée première s'est vue fortement influencée par une herméneutique radicale. Mes contacts avec l'approche autobiographique comme forme d'interprétation plus centrée sur la singularité⁶⁹ ainsi qu'une théorie de la compréhension et une conception de l'éducation issues de l'influence des écrits de Deleuze et Daignault, pour ne nommer que les plus significatifs, ont provoqué à l'intérieur de cette pensée première des glissements vers les formes d'une herméneutique plus libérée des contraintes, plus centrée sur l'être comme porteur de langage. Alors, provisoirement, je me situe entre une herméneutique critique, d'où je tiens mes rapports avec l'univers social, et une

⁶⁹ Ainsi, Bourdages (1994) rappelle que l'approche biographique (ou autobiographique) s'appuie sur une posture épistémologique *qui donne une place prépondérante au singulier et au subjectif dans l'élaboration de la connaissance*. Cela donne beaucoup de place à l'interprétation du monde, considérant qu'à partir des singularités et subjectivités des individus, nous pouvons accéder à l'universel.

herméneutique radicale, d'où je tiens mes rapports avec l'individu (en tant que **Je**) et le communicationnel (en d'autres mot, avec le langage comme forme de communication et de codification issue de l'individu qui communique). La première, se rapporte davantage à la sphère du politique et du social, la deuxième plus à celle de l'éthique et de l'esthétique. Est-il possible, vous demanderez-vous, d'avoir une pensée différente et mobile selon les sphères à l'intérieur desquelles l'individu évolue ? La question est pertinente et sa réponse occupe une place importante dans la thèse. Provisoirement, j'ai l'intention d'y répondre par l'affirmative, malgré le fait qu'en répondant par l'affirmative je ne donne aucune réponse autre que la tautologie qu'elle contient. Dans les pages qui suivent, je tâcherai d'approcher de façon progressive quelques éléments de réponse, en apportant les nuances qui s'imposent. Je m'appuierai sur une herméneutique du discours anthropique et sur l'esthétique de la pédagogie.

La philosophie du dialogue : une posture latino-américaine pour la compréhension de l'être

L'herméneutique du discours anthropique proposée par Gómez-Martínez (1999), pourrait trouver facilement sa place à l'intérieur de l'herméneutique radicale. Cela malgré le fait que Gómez-Martínez propose l'herméneutique du discours anthropique en continuité et en rupture avec le discours déconstructiviste postmoderne, associé principalement à Derrida. Mais parce qu'il s'agit d'une herméneutique inscrite dans la continuité du discours de l'altérité, il est pertinent de la situer dans l'effort de la pensée postmoderne de redonner à l'être sa fonction de sujet en tant qu'individualité et d'être-dans-le-monde⁷⁰. Dans le discours de la modernité, l'autre était jugé à partir

⁷⁰ Il serait opportun ici de retourner à la définition de « postmodernité » donnée dans les chapitres antérieurs. Gómez-Martínez se place non seulement en continuité mais en rupture avec la pensée postmoderne, du point de vue de l'action herméneutique et interprétative. Cependant, à mon avis, il s'agit d'une manifestation de la tendance générale de la postmodernité vers la revalorisation des singularités. En ce sens, le discours anthropique n'échappe pas à cette tendance.

d'un centre immobile, à partir et en fonction de « ma » contextualisation. Le discours de la postmodernité reconnaît le droit de l'altérité à son propre discours sans pour autant, comme dans le cas de Derrida, tenir compte du discours produit par cette altérité, en d'autres mots, sans tenir compte que « mon » centre est contestable à partir du « centre de l'autre ». Dans le discours anthropique, l'« autre » devient un point de plus dans la contextualisation de mon discours et, par là, essentiel au moment de son élaboration. C'est ainsi que le discours anthropique est éminemment dialogique, dynamique, toujours changeant, en constante évolution.

Je voudrais ici ouvrir une parenthèse pour donner un bref aperçu des fondements philosophiques de l'herméneutique du discours anthropique. Quand le nouveau courant philosophique latino-américain propose la « philosophie du dialogue » (à l'intérieur de la philosophie de la problématisation) comme une posture critique dépassant la pensée postmoderne, il le fait justement en se plaçant en rupture avec l'idée du langage et de la langue comme centre de toute interprétation que nous pouvons trouver, par exemple, chez Gadamer (1976), et que nous avons classé dans le courant « modéré » de l'herméneutique. Dans l'introduction, j'ai fait référence au langage comme élément du problème de cette thèse. Ici, je me permets d'insister un peu plus sur ce sens problématique apporté par le langage dans le cadre d'un travail d'interprétation.

Gadamer (1976) propose le langage comme le *medium* (milieu) de l'expérience herméneutique (p.229) posant ainsi le langage en tant que « tiers » à l'intérieur de toute communication dialogique (Daignault, 1985)⁷¹. Il passe de l'expérience langagière à la langue comme *medium*, comme seule possibilité d'entente entre les

⁷¹ J'aborderai cette question du langage posé en tiers dans la section consacrée à « l'esthétique de la pédagogie ». Pour le moment, je veux souligner le fait qu'en soulignant le caractère tiers du langage, je veux insister sur son caractère de support matériel du message, c'est-à-dire un rôle de second ordre à l'intérieur du dialogue. C'est l'être dans son devenir qui utilise le symbole langagier comme support de la manifestation de son « être-en-devenir » qui ne peut pas être totalement contenu dans la structure langagière. C'est en ce sens que nous aborderons la question du langage comme support matériel du message et comme possibilité d'un espace de dialogue.

parties prenant part à la communication. En ce sens, le « dialogue » que l'interprète établit avec le « texte », toujours dans la perspective de Gadamer, ressemble à la relation du traducteur avec un texte en langue étrangère qui est en quelque sorte « assimilé » à l'expérience langagière du traducteur au moyen de la langue dans laquelle il traduit. Cela fait, certes, ressortir la problématique du langage (et de la langue) comme centre d'interprétation à partir duquel nous abordons toute œuvre de compréhension mais, également, met en évidence l'existence d'un espace de métissage⁷² où langue et symbole, codes et codifications s'entremêlent, se conditionnent et se transforment mutuellement. Le langage, dans cette perspective, est l'espace tierce, passage obligé de la compréhension et de la recherche d'un sens commun, un espace tiers entre les acteurs du dialogue, contre lequel ces acteurs luttent à la recherche d'un sens (Daignault, 1985).

Pour illustrer ces propos, il convient se référer à un texte du Gouvernement du Québec où il est affirmé que le phénomène de l'immigration, de l'intégration des immigrants et de l'entente sur la nécessité d'une langue commune (le français dans la société québécoise), accompagné d'une volonté de non d'assimilation mais d'intégration (Gouvernement du Québec, 1991, p. 15-19) met en relief l'existence de ce métissage⁷³ langagier où l'apprentissage de la langue ne se limite pas à la

⁷² Si Daignault insiste sur le caractère d'« exclu » du langage déposé en tiers, je veux ici insister sur son caractère de « métis ». Ce double caractère d'exclu et de métis fait partie intégrante de la définition que Serres (1991) fournit du « tiers ».

⁷³ Dans son énoncé de politique d'immigration et d'intégration, le ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration développe cette idée de « métissage » sous la forme de « relations harmonieuses » et surtout d'influence mutuelle et d'enrichissement de la culture québécoise par les cultures des immigrants. Tout en gardant le français comme *langue commune de la vie publique*, il stipule qu'*à l'opposé de la société québécoise traditionnelle qui valorisait le partage d'un modèle culturel et idéologique uniforme par tous les Québécois, le Québec moderne s'est voulu, depuis plus de trente ans, résolument pluraliste. La possibilité de choisir librement leur style de vie, leurs opinions, leurs valeurs et leur appartenance à des groupes d'intérêts particuliers, à l'intérieur des limites définies par le cadre juridique, constitue d'ailleurs un des acquis de la révolution tranquille auquel l'ensemble des citoyens sont le plus attachés* (p. 18). Je reviendrai sur les différentes propositions du Gouvernement du Québec en matière d'intégration, même si jusqu'ici, je n'ai pas voulu l'aborder directement, à cause d'une nécessité de focalisation sur la question de la culture vue dans sa relation avec l'activité pédagogique. L'argumentation que j'ai suivie jusqu'à maintenant commence à peine à

possibilité de créer un milieu propice à la communication et à l'entente, mais aussi au métissage culturel, non seulement de la part de l'immigrant qu'on intègre, mais aussi de la société qui l'accueille, laquelle, en acceptant le dialogue, accepte aussi la « contamination » culturelle⁷⁴. Cela illustre, de façon explicite, une des causes de la crise de la culture moderne et une des caractéristiques de la postmodernité comme culture éclatée, certes, mais aussi comme possibilité de métissage par le remplacement du sujet, en complémentarité à sa structure langagière, comme source de construction de sens.

Le tableau 2 illustre bien cette posture en sciences de l'éducation, issue de l'herméneutique modérée et définissant les finalités de l'éducation comme celles de « transmettre des valeurs ». Que ce soit comme reproduction ou en termes de production, en aucun moment n'existe, dans cette posture, cette « suspicion radicale », par rapport au dialogue éducatif et aux contenus culturels, qui puisse permettre un véritable métissage comme alternative à l'*assimilation*. La rectification apportée par la « philosophie du dialogue » est ici primordiale et nous aurons l'occasion de la revoir lors du travail de problématisation, au chapitre quatre.

ouvrir la possibilité d'aborder l'objet de la thèse dans une perspective multiculturelle. Il y a plusieurs raisons qui ont motivé ce choix tout à fait conscient et maintenant avoué. Ces raisons, je les aborde lors de mon retour à la problématisation de l'objet de recherche.

⁷⁴ L'actuel débat sur les « accommodements raisonnables » est une belle illustration du problème qui représente ce lieu de métissage. Le premier ministre du Québec, Jean Charest, dans sa déclaration du 8 février 2007, à l'occasion de la création de la commission spéciale d'étude sur les accommodements raisonnables souligne que *ces nouveaux arrivants, comme ceux qui les ont précédés, viennent au Québec pour partager notre réussite, vivre librement et se construire une nouvelle vie. Ils sont les bienvenus. Nous avons besoin de leur apport au Québec. Ils viennent enrichir le Québec de leur savoir et de leur culture. Avec nous, ils construisent le Québec. Chacun d'eux a la responsabilité de s'intégrer à notre nation. Cela signifie qu'ils doivent adhérer à nos valeurs fondamentales. C'est en quelque sorte un contrat moral entre eux et leur nouvelle famille. En contrepartie, nous avons, nous aussi, comme société d'accueil, une responsabilité. Nous devons les accueillir et faciliter leur intégration. Quitter son pays d'origine, même pour la liberté, comporte une part de douleur. C'est celle du déracinement. Comme société d'accueil, nous devons aider les immigrants à prendre racine chez nous. A étudier. A travailler. A fonder une famille et à se refaire une vie.* (Source : Gouvernement du Québec. Portail internet, <http://communiqués.gouv.qc.ca/gouvqc/communiqués/GPOF/Fevrier2007/08/c6387.html>)

Ainsi, le discours anthropique redéfinit le « centre » de codification qui rend possible tout discours. Il s'agit d'un discours nous menant à approcher la problématique du langage (ou du discours) d'un point de vue culturel, mais comme expression de l'être qui porte en lui un héritage qui détermine sa lecture du monde et le type de rapports qu'il établit avec les autres. Le code langagier n'est pas pris ici comme un « centre immobile », mais comme étant à la source de ce que Gómez-Martínez désigne sous le nom de « communication humanistique » et qui est proposée comme dépassement de la « communication dépositaire » qui caractérise, à son avis, le discours postmoderne⁷⁵.

Quelques éléments d'herméneutique analogique : l'interprétation à partir de la singularité vers l'universel

Avant d'aborder le discours anthropique et ses caractéristiques, il convient ici de faire un bref exposé de l'herméneutique analogique proposée par la pensée latino-américaine, plus particulièrement par Beuchot.

⁷⁵ Beuchot (*Op. cit.*) souligne que la pensée postmoderne se questionne sur le droit de juger l'autre culture à partir de la culture propre et particulière, ce qui conduit à une démission devant tout jugement critique de l'altérité et vice-versa, devant tout jugement critique de la propre culture à partir du centre de l'« autre ». C'est en ce sens que Gómez-Martínez propose un dépassement de l'herméneutique postmoderne. Par une « philosophie du dialogue », il suggère la mise en interaction des différentes singularités, chacune prise à partir de son propre centre anthropique, pour entamer un dialogue dans une tentative de compréhension mutuelle, ayant recours autant à l'analogie qu'aux métaphores signifiantes. Alors, la communication dépositaire de la pensée postmoderne se manifeste dans la proposition d'un discours interprétatif ayant comme « centre » un point extérieur au discours qu'elle déconstruit, et en ce sens, encore comme un discours « déposé » comme résultat d'une codification primaire, statique, fixée par un centre qui se propose comme indépendant de son contexte actuel ou comme une structure fixée dans le temps qui transcende sa propre contextualisation. C'est ce que le lecteur fait quand il essaye « d'expliquer » le contenu d'un texte au lieu de chercher une « compréhension » du point de vue de l'interprétation herméneutique. En ce sens, une explication se limiterait à reproduire la représentation que le lecteur se fait du sens du texte, sans aucun questionnement ni auto-questionnement. Comprendre, dans la perspective ici proposée, rappelle les propositions de Serres (1991) qui présente la compréhension comme la remise en question de tout ce que nous tenons pour certain. Une remise en question de notre propre perception de nous-mêmes, en nous laissant atteindre par la multiplicité, en occupant la place tierce du métissage.

L'intention de toute herméneutique, écrit Beuchot (2007)⁷⁶, est celle d'essayer de trouver le sens initial du texte par la récupération du sens premier que l'auteur a voulu lui donner. Dans cet effort de récupération, le lecteur et l'auteur établissent une lutte qui a pour cadre l'espace du texte. Certains diront que l'interprétation ainsi obtenue sera toujours subjective. D'autres prétendront que l'objectivité de l'interprétation peut être obtenue par une analyse du code langagier, à l'époque de son écriture, et le sens donné à ce code par la société (à un moment de son histoire et de sa culture) au moment où l'auteur l'a écrit. La tension entre la possibilité d'une interprétation objective univoque et le dérapage vers une interprétation purement subjective équivoque donnera naissance aux différentes approches en herméneutique.

L'herméneutique analogique prétend se situer au-delà de l'univoque et de l'équivoque. L'analogie, comme forme d'interprétation, ouvre la possibilité à une lecture plurielle du texte. Une forme d'interprétation qui procède par la hiérarchisation des interprétations à la recherche d'un sens qui puisse répondre autant au sens que l'auteur aurait voulu transmettre, qu'au sens que le lecteur voudrait bien lui donner. Beuchot dira que ce type d'herméneutique, en plus d'être analogique, est aussi iconique, icône dans son sens d'image, mais aussi de diagramme et de métaphore. Un type d'interprétation qui permet de situer les limites des sens venant, d'un côté, du code langagier et, de l'autre, de l'être dans son contexte historique et culturel. Il s'agit alors d'une herméneutique qui comprend aussi la dimension ontologique.

Ce type d'herméneutique ne se limite pas à donner des interprétations et des sens, elle cherche aussi à transformer ce sens par sa recontextualisation et son actualisation. Un caractère transformateur qui s'étend jusqu'à la réalité (le contexte) en fonction de laquelle l'herméneute cherche le sens. En d'autres mots, l'herméneute cherche dans le(s) texte(s) un sens pour comprendre autre chose que le texte en soi, il cherche un

⁷⁶ Je reprends ici l'exposé que Beuchot fait de l'herméneutique analogique, dans une publication sur Internet qui présente les propos contenus dans son *Tratado de hermenéutica analógica* (1977).

sens qui pourrait lui permettre de comprendre sa réalité historique, mais la comprendre pour la transformer.

L'herméneutique analogique signifie un engagement envers la société. Par l'interprétation, l'herméneute cherche le bien commun, le bien-être collectif et, donc, l'activité herméneutique l'oblige aussi à aller du côté des sens que sa société de référence donne à sa propre culture. Ainsi, Ricoeur privilégiait une herméneutique métaphorique⁷⁷ du côté de la tension entre le sens objectif littéral et le sens subjectif métaphorique. Chez Ricoeur, la métaphore produit du sens en créant de la ressemblance là où il n'y en avait pas. Pour Beuchot, la métaphore est seulement une des modalités de l'analogie. L'analogie prétend se situer au-delà de la ressemblance en restituant à son contexte les éléments partiels du sens obtenu, en le restituant à ses sens d'origine et en le recontextualisant à l'intérieur d'une universalité qui le dépasse. La dimension « iconique » de l'herméneutique analogique n'est pas sans rappeler les propos de Merleau-Ponty :

Elle [l'icône] n'en est l' « image »⁷⁸ [de l'objet] qu'à condition de « ne pas lui ressembler ». Si ce n'est par ressemblance, comment agit-elle ? Elle « excite notre pensée » à « concevoir », comme font les signes et les paroles « qui ne ressemblent en aucune façon aux choses qu'elles signifient ». La gravure nous donne des indices suffisants, des « moyens » sans équivoque pour former une idée de la chose qui ne vient pas de l'icône, qui naît en nous à son « occasion » (Merleau-Ponty, 1964, p. 39-40).

Ces quelques lignes sur l'herméneutique analogique me permettent de recadrer les objectifs de cette thèse. Mais elles ne suffisent pas à donner une vision complète des propositions de cette herméneutique. Ce n'est pas mon intention, je ne prétends pas ici faire une étude de l'herméneutique analogique, je veux simplement placer ses objectifs sur le plan épistémologique, dans le cadre de ses propositions. Je reviendrai

⁷⁷ Voir les travaux de Ricoeur (1975).

⁷⁸ Tous les soulignés sont dans le texte.

sur les implications méthodologiques de ce type d'herméneutique dans le chapitre sur la méthodologie.

Le discours anthropique, la communication humanistique et l'herméneutique du discours anthropique

Reprenons les éléments de la philosophie du dialogue (ou de la problématisation, à l'intérieur de la philosophie de la libération), de l'herméneutique analogique et du discours anthropique et essayons une synthèse de l'ensemble. Par communication humanistique, nous allons comprendre un discours pris dans sa mobilité, dans son incomplétude, dans sa dimension dynamique, en constante transformation et en constante (re)contextualisation. C'est par la posture interprétative dans la perspective de l'herméneutique du discours anthropique (ou si vous préférez, de l'herméneutique analogique), par la quête du sens au-delà de la lecture explicative que nous pouvons atteindre cette communication humanistique. En ce sens, le discours anthropique sera la résultante de cette recherche de sens par contextualisation de la communication dépositaire à travers le travail d'interprétation du chercheur (le lecteur qui se voue à un travail d'interprétation textuelle). Ce type d'interprétation ne cherche pas à « découvrir » ce que le sens original que l'auteur premier aurait voulu donner au discours (intention de l'herméneutique conservatrice) mais aussi, les sens possibles et potentiels qui puissent découler d'une compréhension dialogique en vue de son utilisation dans une action transformatrice.

Dans la perspective de l'herméneutique (analogique) du discours anthropique, l'interprète part de la reconnaissance, à l'intérieur de tout discours, d'une structure dépositaire. Par structure dépositaire, nous entendons tous les éléments qui entourent la communicabilité du discours à un moment donné de l'histoire et dans un contexte social et culturel déterminé. On parle ici de langue, de style, de contexte historique, de contexte socio-économique, social et culturel, des caractéristiques personnelles (psychologiques, culturelles, sociales, etc.) de l'auteur.

Aborder le texte dans la perspective du discours anthropique exige sinon l'oubli, du moins la mise de côté provisoire des structures dépositaires du texte à interpréter. Il s'agit d'un effort de transformation et de recontextualisation du discours dans un sens actualisant et qui s'actualise dans l'actualisation même du « soi » de l'interprète. C'est l'exigence de faire face au métissage proposé par le texte. Se vouer à la mise en évidence de ses propres résistances en tant qu'interprète. Il s'agit de se laisser toucher par le texte, d'établir avec lui un véritable dialogue.

Cela équivaut à revoir le schéma classique de la communication : émetteur (auteur) – message (texte) – récepteur (lecteur-interprète), traditionnellement présenté sous forme linéaire. Dans la perspective du discours anthropique, cette communication pourrait être revue sous forme de spirale, comme nous le verrons dans le chapitre sur la méthodologie. Dans la définition du discours anthropique, les signifiants (auteur, texte et lecteur) projettent un mouvement ascendant-descendant, alimenté et supporté par le discours axiologique de l'être. En d'autres termes, le discours anthropique reconnaît l'être humain comme un être qui « est en étant », inséré dans son propre contexte dont les caractéristiques diffèrent suivant les relations qui s'établissent entre l'être et ses différentes productions : il s'agit d'un rapport à l'intérieur duquel le sens premier du discours peut être indépendant de sa contextualisation (des processus de codification qui sont à l'origine du texte). La réussite de sa communicabilité dépend toujours du niveau de maîtrise des processus de codification de son auteur et des contextes de décodification du lecteur et non seulement du code utilisé pour sa construction. Cela demande aussi, de la part de l'interprète, d'aborder le texte à partir de la suspicion profonde que le texte peut lui transmettre un sens autre que celui qu'il cherche ou que celui qu'il découvre. Il s'agit donc d'une remise en question

permanente de ses propres interprétations à partir des potentialités de sens portées par le texte⁷⁹.

Nous sommes ici face à une vision dialogique de l'interprétation dans laquelle chaque individu et chaque culture particulière peut exprimer son propre discours, à l'intérieur d'un discours présenté comme élément d'altérité. La légitimité de tout discours axiologique se voit ainsi confronté à l'axiologie des discours de l'altérité, dans un essai de compréhension mutuelle. Alors, au lieu de fermer les yeux devant les questionnements provenant des discours de l'autre, il s'agit de laisser entrer cette interpellation à l'intérieur de nos valeurs et vérités et, en contrepartie, d'amener notre discours à l'intérieur des valeurs et des vérités de l'autre, dans ce mouvement dialogique que Ricoeur (1990) avait nommé l'*Ipse*, c'est-à-dire l'identité mise en alternance, en relation avec l'altérité. C'est aussi reconnaître que la relation avec l'autre se réalise par des *rappports réciproques et mouvants* (Sartre, 1968, p. 431) dans le circuit de l'*Ipséité*, en se reconnaissant (soi) comme l'objet du regard de l'autre, tout en regardant l'autre comme l'objet de mon regard, à la recherche d'une réalisation harmonieuse de notre qualité de sujet, par la recherche des sens communs à l'intérieur desquels nous pourrions donner une place salubre à la différence⁸⁰.

⁷⁹ Ce qui n'est pas sans rappeler Ricoeur (1969) : *Pour l'herméneute, c'est le texte qui a un sens multiple; le problème du sens multiple ne se pose pour lui que si l'on prend en considération un tel ensemble* [l'organisation interne d'une œuvre, une connexion interne et une longueur de traitement], où sont articulés des événements, des personnages, des institutions, des réalités naturelles ou historiques [...] tout un ensemble signifiant qui se prête au transfert de sens de l'historique sur le spirituel (p. 66).

⁸⁰ Il est important de souligner ici l'apport de Foucault (dans : Dreyfus et Rabinow, 1984) à cette question, à partir de son analyse sur les processus d'objectivation du sujet et le rôle du pouvoir dans ce processus. Cette dissertation de Foucault met en évidence l'impossibilité du sujet de « s'objectiver » à l'intérieur des relations de domination. Il est certain qu'à l'intérieur de cette thèse, je tenterai de montrer que les espaces ouverts par la politique de l'État québécois permettent la mise en relation des individualités et des singularités culturelles, dans un esprit ménageant la place à un véritable métissage où les relations de domination, même si elles ne sont pas absentes, sont tout au moins minimisées par une série de politiques mises en place par le gouvernement du Québec. Encore une fois, je ne veux pas ici abonder dans ce sens, mais j'avoue commencer à afficher mes couleurs quant au travail que nous aborderons dans les chapitres à venir. Cette note infrapaginale me permet, en ce moment, sinon de « déposer » quelques-unes de mes visées, au moins de les anticiper en vue d'une certaine tranquillité d'esprit face au lecteur. Mais aussi, ce procédé me permet, d'une certaine façon, de combler, au moins

Dans la relation interprétative avec le texte, cette possibilité de mise en alternance pourrait se représenter selon un schéma dans lequel nous avons la possibilité d'un nombre illimité de niveaux de lecture selon notre intentionnalité. Le niveau le plus élémentaire est l'explicitation des normes de codification qui rendent possible la communication écrite jusqu'à un niveau de lecture où l'interprète tient compte de ses propres codes de lecture et de son propre contexte : de ses objectifs, de son intuition critique, de sa perception de ce qui importe, le tout en explicitant ses propres structures depositaires qui font office autant de référentiel axiologique que de posture épistémologique. C'est dans cet extrême du schéma que se place l'activité créatrice du processus herméneutique du point de vue du discours anthropique, de l'interprétation analogique. Mais il ne faut pas comprendre par là une interprétation dépourvue de toute contrainte langagière ou de tout besoin de communicabilité. L'acte d'interpréter se réalise toujours à l'intérieur d'une intention de communicabilité et de partage de sens avec sa communauté de référence, sinon nous serions plongés dans une activité de pur plaisir narcissique. Ainsi, il faut considérer le graphique suivant que, pour une question pédagogique et de fidélité aux propos de Gómez-Martínez, je présente ici de façon linéaire, mais qu'il faudrait revoir dans son mouvement en spirale :

de façon partielle, la promesse faite au début de la thèse, de « laisser les traces » de l'errance et des découvertes qu'elle suscite.

Figure 3 : Herméneutique du discours anthropique. Schéma de la communication⁸¹

Le point **S** représente l'extrême de l'appropriation subjective du texte. Le point **O** représente l'extériorisation objective extrême du texte, c'est-à-dire la mise en évidence de ses structures depositaires dans une intentionnalité explicative du texte. Le point **C**, intermédiaire, nous sert de repère entre l'extrême explicatif à caractère « objectif » et l'extrême interprétatif à caractère strictement « subjectif ». Du point **C** au point **S**, les structures depositaires, comme codifications statiques, importent moins à mesure qu'on se rapproche de **S**. Dans le sens inverse, l'importance donnée aux structures depositaires augmente dans la mesure où nous nous rapprochons du point **O**. L'herméneutique analogique ne prétend pas se situer du côté de l'axe **C-S**. C'est l'axe d'une lecture sans souci d'interprétation autre que pour soi-même. Il n'y a, dans cet axe, aucune intention de partage ou de communicabilité du sens trouvé au-delà du commentaire superficiel ou même du plaisir tiré d'un solipsisme complaisant à l'égard d'un texte qui réveillerait nos sensibilités les plus secrètes. L'axe **O-C**, c'est l'axe traditionnel de l'interprétation herméneutique. Et c'est à l'intérieur de cet axe que nous pouvons trouver les différents niveaux d'approche interprétative du texte. Si nous situons à l'intérieur de cet axe les quatre courants herméneutiques illustrés dans le tableau 2, l'herméneutique conservatrice serait la plus rapprochée de l'extrême **O**, tandis que l'herméneutique radicale (et par inclusion l'herméneutique analogique) se

⁸¹ Source : Gómez-Martínez, 1999.

situerait à l'endroit le plus rapproché de **C** (et possiblement, nous y trouverions quelques débordements vers la droite).

Ainsi, se situer du côté extrême **C** de l'axe **O-C** implique, je le répète, une contextualisation du texte à interpréter qui dépend de l'herméneute : de ses objectifs, de son intuition critique, de sa perception de ce qui importe.

a) Du chercheur et de ses objectifs : il s'agit d'identifier, de mettre en évidence et d'énoncer, avant tout travail d'interprétation, l'objectif qui va conditionner l'analyse.

b) De l'intuition critique du chercheur : il s'agit de l'explicitation du discours axiologique de l'interprète. Les structures depositaires de l'interprète sont l'outil qui va lui permettre de s'approcher du texte et de ses interprétations possibles. Mais aussi, ce sont ces mêmes structures qui seront le point de retour de son processus d'interprétation puisqu'elles devront être bouleversées, secouées dans leurs fondements comme conséquence de la rencontre avec la nouveauté proposée par le texte.

c) De la perception de ce qui importe : cela demande une contextualisation des valeurs et des postures par rapport à l'objet ou au texte à interpréter (sociales, morales, éthiques, épistémologiques, etc.). L'interprétation ne peut donc être ni arbitraire ni exclusive. Elle s'ouvre et s'articule autour de la structure considérée comme centrale dans le travail d'analyse.

Il y a déjà, dans cette description, des éléments d'une méthode interprétative à suivre pour répondre aux exigences de l'herméneutique analogique. Mais ce ne sont que de brefs aperçus que je tâcherai d'approfondir dans le chapitre sur la méthodologie.

J'ouvre ici une brève parenthèse pour reprendre mes propos du début de ce chapitre quant aux caractéristiques d'une thèse théorique, spéculative et interprétative. Je voudrais ici mettre en relief les implications des préalables, dans cette logique de recherche, de l'identification d'un objet d'interprétation et de la délimitation d'un champ problématique. En sciences humaines, et par extension en sciences de

l'éducation, les objets d'études ont toujours une relation directe avec la production humaine ou ses manifestations ou ses procédés. Alors, traditionnellement, l'interprétation textuelle ou conceptuelle fait partie intégrante des préoccupations des sciences humaines et de l'éducation. Interpréter, à l'intérieur des sciences humaines, peut être défini, pour utiliser une expression de Beuchot, comme réintégrer le texte à son contexte vivant, en d'autres mots, retrouver le sens initial, à partir de l'intentionnalité originale de l'auteur et le réinsérer dans notre moment historique à la recherche d'un sens actualisé (Beuchot, 1998)⁸². Adopter une posture interprétative demande de viser le discours comme objet à partir des objectifs exprimant une intentionnalité qui reconstruit l'objet à partir de cette visée intentionnelle. En d'autres mots, au-delà de son existence (objective ?), le discours est abordé selon la perspective du chercheur et selon l'intention qui l'anime et, en ce sens, l'objet décrit par le chercheur comme objet de son intention interprétative devient une nouvelle construction. Dans ce processus de reconstruction du discours comme objet visé d'interprétation, il est malhonnête de ne pas présenter, au préalable, une explicitation des structures dépositaires du chercheur-interprète.

Vous l'aurez compris, la prétention d'objectivité détachée de toute subjectivité est propre au discours positiviste. Nous avons caractérisé ce dernier plus haut. Alors, dans une présentation argumentative où l'objet à interpréter se présente comme indépendant des subjectivités de l'interprète, nous assistons à une posture qui ne correspond pas à ma posture épistémologique. J'ai ici la prétention d'avoir longuement argumenté, au fil des paragraphes précédents, en faveur d'une telle proposition. J'espère aussi apporter, vers la fin de cette thèse, des arguments et des démonstrations supplémentaires à cet égard.

⁸² Publication sur Internet. Voir référence dans la section « Autres document ».

CADRE THÉORIQUE-PÉDAGOGIQUE : LA PÉDAGOGIE, UNE EXPÉRIENCE ESTHÉTIQUE DE MÉTISSAGE, OSCILLANT ENTRE LE DIRE ET LE FAIRE⁸³

Je voudrais commencer cette section par un récit de métissage. Ce récit va nécessiter un procédé peu orthodoxe, celui de l'autocitation. Il s'agit ici de présenter au lecteur les résultats d'un métissage, le mien, en illustrant la chimie qui s'opère entre ses différents éléments. Je veux commencer par un aveu d'échec. Je ne veux pas ici passer sous silence le fait que la tradition éducative et, par extension, la conception que j'avais de la pédagogie au moment de mon arrivée au Québec se soient avérées un véritable échec dans mes nouvelles pratiques éducatives. Cet échec⁸⁴ était à l'origine de mon mémoire de maîtrise. Cette démarche a signifié un moment de mise

⁸³ Cette section présente, de façon sommaire, un métissage de mes propres conceptions éducatives avec celles présentées par Daignault dans son ouvrage *Pour une esthétique de la pédagogie* (1985). En arrière plan, les thèses de Meirieu contenues dans son livre *La pédagogie entre le dire et le faire* (1995) jouent le rôle de toile de fond, c'est-à-dire de repères de communicabilité. Il y a dans cette section une sorte de « dialogue à trois » où mes propres conceptions se livraient au jeu de l'intertextualité. En ce sens, toutes les citations de Daignault correspondent à l'*esthétique de la pédagogie* et celles de Meirieu à la *pédagogie entre le dire et le faire*. De mon côté, c'est principalement mon mémoire de maîtrise, *Une démarche autobiographique dans la quête de l'identité d'éducateur* qui sert de repère (Gómez, 1999). Tout cela, sauf avis contraire, bien entendu. Je préviens le lecteur que d'autres acteurs pourraient intervenir, de façon ponctuelle, dans ce « dialogue » à trois.

⁸⁴ Je n'entrerai pas ici dans les détails de cet échec. Il suffit de dire qu'il n'était pas possible de transférer mécaniquement les réflexes pédagogiques venant d'une pédagogie de l'éducation populaire dans les salles de classe de l'Université du Québec à Rimouski. Mes étudiants m'ont vite fait sentir leur résistance et de façon très concrète. Je me rappelle particulièrement cette étudiante qui avait fondu en larmes, en proie à une crise d'angoisse devant son impossibilité de trouver « la bonne réponse » dans le cadre d'un jeu éducatif de type « chasse au trésor ». J'avoue ici que le jeu ne contenait pas de bonnes réponses, seulement des possibilités indéterminées de chemins à suivre. Cette expérience a eu l'effet d'un déclic, d'une mise en garde sur la façon d'approcher les sensibilités des étudiants universitaires, futurs maîtres. Cela ne veut pas dire que j'ai complètement abandonné mes traditions. Cela tient de l'impossible. Seulement que cette expérience, et bien d'autres, m'ont progressivement poussé non seulement à un auto-examen tourné vers mes pratiques pédagogiques, mais aussi à un rapprochement des sensibilités des étudiants. Mais cette adaptation a dû passer par une compréhension élargie du milieu et par une compréhension élargie de ma façon de le comprendre. En d'autres mots, il a fallu l'autocritique nécessaire pour surmonter les résistances autrement que par l'imposition de mes façons de faire à mes étudiants. C'était le sens de la démarche autobiographique. Les prochaines lignes clarifieront davantage cette posture.

au point, d'arrêt et de réflexion, mais elle a aussi rendu possible l'œuvre du métissage.

Un regard que je jetais vers cette démarche quelques années plus tard, révèle cette autodécouverte à partir d'une confession sincère :

Mon récit autobiographique était le lieu d'une crise de sens, un lieu de dispersion et de multiplicité, un lieu où mon être cherchait un sens et un sens identitaire [...]. Un être qui se re-découvrait et qui se re-définissait dans l'angoisse du métissage culturel : lieu de la nouvelle terre d'accueil, lieu du contexte sonore de l'incertitude amenée par l'apprentissage de la nouvelle langue avec sa charge de culture, de sens, de significations et de sensibilités si loin de ses (mes) propres sens, de ses (mes) propres significations, de ses (mes) propres ressentis (Gómez, 2004, p. 68).

Cette d'expérience d'auto-découverte qui passe par les chemins de l'écriture de l'autobiographie avait permis la mise en évidence de quelques éléments propres à ma conception de la relation éducative. Un des résultats de la démarche autobiographique a été la découverte de l'espace éducatif et de la relation pédagogique comme un lieu de métissage. C'est à partir de ce lieu de métissage que j'aborde la question pédagogique. C'est dans de ce lieu de redécouverte de sens de l'activité pédagogique, sens nouvellement métissé, que je me place pour entreprendre le travail de thèse. Dans le sens d'une continuité, mais aussi, comme l'essai d'une nouvelle rencontre avec la nouveauté. Autrement dit, avec l'intention de créer un nouveau métissage.

Pour une question de reconnaissance et d'honnêteté, non seulement envers ceux qui m'ont le plus influencé dans cette démarche de métissage mais aussi face à moi-même, j'assume ici aussi les visions de la pédagogie proposées par Daignault (1985) dans l'ouvrage que j'ai déjà cité et sur lequel je reviens ici de façon plus systématique et plus focalisée, mais en me livrant en même temps à un travail d'interprétation et non de simple exposé. Je veux poser ici l'esthétique de la pédagogie comme un point de vue, comme une posture mais aussi comme un construit qui occupe aujourd'hui une partie du paysage qui était ma compréhension de la pédagogie.

À propos de l'esthétique, je me rappelle ici l'image utilisée par le constructeur de la maison où je demeure maintenant en parlant de son travail de constructeur. Il me disait, à peu près dans ces mots : *Quand j'entreprends un travail de construction, et avant même de commencer l'œuvre, j'aime me placer à un point d'où je puisse observer le site de la future construction et d'où je puisse, aussi, voir le paysage qui l'entoure. Je fais cela parce que je suis conscient que, après avoir construit mon bâtiment, en me replaçant à ce même point de vue, je constaterai que j'aurai à jamais changé le paysage qui ne pourra plus être vu comme auparavant.* Ce regard préliminaire aide aussi à donner une forme harmonieuse ou volontairement discordante à la future bâtisse, de façon à l'intégrer au paysage ou à le réinventer. Une harmonie-cacophonie qui peut aller du simple respect des bornes et des contraintes imposées par l'espace, jusqu'à la réinterprétation totale de cet espace (puisque sa modification est déjà inévitable) par la présence du construit. Ainsi complétée, la description que ce constructeur faisait de cette expérience correspond tout à fait à l'idée que je me fais de l'esthétique et du point de vue esthétique. L'esthétique de la pédagogie, je la pose donc ici dans son double caractère de construit et de point de vue à partir duquel j'aborde la question pédagogique. En ce sens, le construit que je vous présente ici aura changé à jamais le paysage de mes propres conceptions pédagogiques et ne laissera qu'entrevoir ce qui reste encore de ce paysage antérieur. Mais, comme je le présente aussi comme point de vue, je me permets aussi, j'insiste, une réinterprétation de ce construit en reconnaissance de l'effet de réinterprète du paysage que ce construit-là a joué.

Je veux ainsi, en un premier moment, avant de commencer la description du construit qui aujourd'hui occupe une place importante dans mon paysage pédagogique, décrire ce qui reste de ce paysage antérieur déjà modifié. Je me permets de retranscrire ici ma définition de « relation éducative », emprunt à l'auteur-éducateur populaire Benjamin Berlanga, telle que je l'ai présentée dans mon mémoire de maîtrise :

La relation éducative je la comprends ainsi : c'est l'espace convivial où l'être singulier rencontre l'autre dans un dialogue à la recherche de sens, et de sens communicable. C'est l'espace de la discursivité. C'est-à-dire du parcours d'aller-retour qui traverse le circuit de l'*Ipséité*. Un processus qui est **poiesis**⁸⁵, **aïsthésis**⁸⁶ et **catharsis**⁸⁷. Discursivité qui éprouve le besoin de la mise-en-évidence, de la narrativité, de la communicabilité, de la mise-en-relation. C'est un **sens** primitif qui cherche à se raconter pour se comprendre, **continuité** qui se cherche à travers la **quête identitaire** de l'être-en-soi, **incomplétude** à la recherche de sa **complémentarité paritaire** à l'intérieur du monde de vie (Gómez, 2000, p. 157-158).

Le dialogue, la discursivité, le processus poiésis-aïsthésis-catharsis sont les éléments constitutifs de cette définition : le dialogue entendu comme élément incontournable de toute communication pédagogique ; la discursivité, comprise comme la « forme du discours » et donc, comme narrativité, comme la « fixation » du sens dans une forme externe que l'on dépose comme médiation au dialogue ; le processus **poiésis-aïsthésis-catharsis**, comme la conception de ce triple rapport au savoir déjà évoqué par Charlot (1997), rapport à soi, à l'autre, au monde. Le tout à l'intérieur de cette **complémentarité paritaire** qui s'oppose à toute prétention d'assimilation ou de domination de l'autre dans le cadre de la relation éducative, pour la transformer non pas en un processus d'aliénation de l'autre mais de libération du sujet.

Berlanga (1995) propose ce triple processus en franche continuité avec les propositions de Jauss (1978) sur l'expérience esthétique. Jauss, dans la deuxième thèse de cet ouvrage, propose que :

⁸⁵ Tous les soulignés sont dans le texte original.

⁸⁶ *Aïsthésis*, du grec, « faculté de percevoir par les sens », à l'origine du mot **esthétique**.

⁸⁷ Il s'agit d'un emprunt à un auteur latino-américain, éducateur populaire œuvrant dans les communautés Quechua du Pérou, Benjamin Berlanga (1995). Il propose que la discursivité passe par un processus qui va de la gestation poétique du **Je** (*poiesis*), vers l'acte conscient de s'adsumer à l'autre (*aïsthésis*), pour arriver à l'espace convivial d'un langage commun où la communicabilité devient possible (*catharsis*). Il convient ici de rappeler qu'*adsumer* nous vient de la racine *assumere* « prendre pour soi » d'où dérive *assumptio* « action de prendre » qui donne aussi *assumption* usuellement associé à la racine latine *adsumer* : **s'adjoindre** (Picoche, 1992).

La libération par l'expérience esthétique peut s'accomplir sur trois plans : la conscience en tant qu'activité productrice crée un monde qui est son œuvre propre ; la conscience en tant qu'activité réceptrice saisit la possibilité de renouveler sa perception du monde ; enfin –et ici l'expérience subjective débouche sur l'expérience intersubjective- la réflexion esthétique a un jugement requis par l'œuvre, ou s'identifie à des normes d'action qu'elle ébauche et dont il appartient à ses destinataires de poursuivre la définition (Jauss, 1978, p. 130).

L'intérêt de cette thèse de Jauss réside dans la mise en relation de deux principes qui sont au centre de ma conception de la relation pédagogique : la liberté et l'expérience esthétique, sur laquelle je reviendrai plus tard.

Le processus de poïésis-aïsthésis-catharsis, dans la perception de Jauss, se situe en étroite relation avec une vision de l'expérience esthétique dans son caractère productif, assurant ainsi la maîtrise de la fonction cognitive du construire (Jauss, 1978, p. 139). Ce processus permettrait au sujet de dépasser le simple mimétisme et la simple reproduction du monde qui l'entoure, pour le placer dans un processus de réappropriation de ce monde, en utilisant sa créativité pour innover dans la compréhension de cette réalité, innovation qui mènerait à des actions conscientes de transformation de ce monde.

Il conviendrait ici de se rappeler la façon dont Jauss décrit ces trois moments :

Le premier moment ou **poïésis** fait référence au pouvoir poïétique par lequel l'homme peut satisfaire son besoin de se sentir partie de ce monde, en dépouillant ce monde extérieur à lui de tout ce qu'il a *d'étranger et de froid* : « il en fait son œuvre propre, et atteint de la sorte à un savoir également distinct de la connaissance scientifique, conceptuelle, et de la praxis artisanale purement reproductrice, limitée par sa finalité » (Jauss, 1978, p. 131).

Le moment d'**aïsthésis** est désigné par Jauss comme le renouvellement de la perception des choses, émoussée par l'habitude, pour rendre à la connaissance intuitive « ...ses droits, contre le privilège accordé traditionnellement à la connaissance conceptuelle » (Ibid.).

Enfin, continue Jauss, le moment de **catharsis** désigne ce moment où le sujet, dans et par la perception de l'œuvre d'art, « peut être dégagé des liens qui l'enchaînent aux intérêts de la vie pratique et disposé par l'identification esthétique à assumer des normes de comportement social ; il peut aussi recouvrer sa liberté de jugement... » (Ibid.)

Ainsi, la relation éducative, dans ma perspective, décrit bien la pédagogie en termes de relation, comme ce « moment pédagogique » sans lequel toute pédagogie reste inexistante, sans manifestation concrète⁸⁸. C'est en ce même sens que je l'avais déjà souligné en évoquant les thèses de Meirieu (1995). J'avais suggéré que dans ces thèses, je trouve suffisamment de potentiel de dérangement à la source de l'évitement d'un auto-examen en matière de pédagogie. Ce que je voulais exprimer alors, c'était que tout auto-examen sincère en cette matière nous amène directement face aux résistances de l'autre que nous préférons ignorer, parce qu'elles contiennent un potentiel de métissage que, parfois, nous ne sommes pas prêts à assumer. Alors la résistance se déplace vers nous, pédagogues, provoquant la fermeture, voire l'évitement. Notre façon d'éviter en pédagogie est multiple : l'utilisation du *jugement de pertinence* (Daignault, 1985), ou *l'instrumentation des esprits* (Meirieu, 1995), ou *l'aliénation de l'autre à notre enseignement* (Gómez, 1999). Tous ces procédés ont la même finalité. Ils mènent tous à la prééminence du *savoir noir*⁸⁹ en pédagogie. Ce choix dichotomique entre *l'accompagnement d'âmes* et *l'instrumentation des esprits* nous amène à un autre choix entre une *médiation de pertinence* et un *jugement de pertinence* (Daignault, 1985), ou encore entre la possibilité du métissage et celle de

⁸⁸ Je me permets ici de retranscrire cette belle première thèse de Meirieu sur la pédagogie : *En éducation, tout citoyen a son mot à dire... Mais tout ce qui se dit n'est pas pédagogie. La pédagogie opère, par rapport aux débats éducatifs, un décrochage particulier : elle émerge avec la reconnaissance de la résistance de l'autre à l'entreprise éducative elle-même, et c'est cela qui constitue, à proprement parler, le « moment pédagogique »* (Meirieu, 1995, p. 37).

⁸⁹ Daignault écrit que le savoir noir est : *laisser entendre que la vie et la mort revêtent trop d'importance pour être traités à la légère. Le savoir noir est tuméfié de gravité pour cette raison qu'il insiste sur la mort. Il en brandit même la menace sous les formes les plus diverses [...]. Le savoir noir est de peur* (p. 102).

l'aliénation par imposition ; alternance à l'intérieur de laquelle se joue l'acte d'enseigner :

La synergie éducatrice se produit dans la confrontation silencieuse du Je avec le monde. C'est dans cette confrontation que sont créées les « nouvelles énergies formatives » (Malet, 1998, p. 252). Mais l'éducateur peut aussi devenir un Je pervers. Dans le sens d'[un]être qui se détourne du sens primaire et qui glisse vers d'autres sens. Un mouvement qui altère l'éducateur, le transformant en endoctrineur doctrinaire (Gómez, 1999, p. 129).

Afin d'avancer dans le sens de toutes ces propositions, je vous invite à commencer par la médiation de pertinence pour ensuite glisser en douce vers le jugement de pertinence, son caractère d'arbitre à l'intérieur de la relation pédagogique, et la possibilité de l'existence d'une médiation de pertinence sans arbitrage. Je vous propose d'approcher cette proposition à partir du caractère dialogique de l'acte pédagogique, pour ensuite enchaîner sur l'idée de « l'usage vrai de la parole » que j'ai laissée en suspens loin derrière.

Quel est donc cet usage vrai de la parole? Interroger sans répit celui qui prétend savoir et le surprendre ainsi en défaut de savoir. Le dialogue est la condition de cet exercice éminemment pédagogique (Daignault, 1985, p. 30).

Pourquoi ce besoin de surprendre l'autre en défaut de savoir ? Pour créer une place à la possibilité de l'apprentissage :

Marcher dans l'abandon des acquis est la seule possibilité d'apprentissage. La remise en question de mes certitudes provoque et évoque le mouvement même dont l'être a besoin pour se mouvoir, c'est-à-dire pour garantir la continuité identitaire. L'apprentissage est ainsi une quête d'identité dans l'abandon (Gómez, 1999, p. 152).

Il faut ici considérer dans la proposition de Daignault deux aspects. Le caractère « vrai » de la parole et son caractère de « langage ». Le caractère vrai, dans l'acte dialogique de l'activité éducative, signifie que la parole doit chercher à donner un

sens à ce qui n'en avait pas auparavant dans les perceptions ou dans les représentations de l'autre. Ainsi, la parole, accompagnée des actes, des signes et des gestes, en d'autres mots de toute forme de langage, tente de créer une pertinence de sens autour d'un objet de savoir. La définition de médiation de pertinence énonce très bien cet effort de communicabilité :

Au-delà de la transmission de connaissances et en-deçà de la transmission de valeurs, faire en sorte que quelque chose qui n'a pas de sens pour quelqu'un puisse en prendre au terme d'un certain processus. Il s'agit en fait d'une introduction au *sens* de la connaissance ; dans l'espoir qu'ayant donné à jouir à propos de la connaissance, l'autre chemine vers la *signification* de la connaissance (Daignault, 1985, p. 258).

C'est par la médiation du jeu des sensibilités que le sens prend forme. Pour faire savoir, il ne suffit pas de montrer ou de désigner le savoir avec une prétention explicative dépourvue de toute sensibilité. Faire savoir ne suffit pas à l'acte pédagogique, il faut aussi donner à voir. Attirer le regard de l'autre, toucher à ses sensibilités pour que, dans ce jeu des sensibilités, on finisse par atteindre un sens pour soi. La médiation de pertinence a cette fonction de mettre en scène la parole en avouant une intentionnalité de recherche d'un sens. Une mise en sens qui passe par le discours et les possibilités narratives de ce discours. Un peu dans le sens de Berlanga, c'est-à-dire donner au sujet cette possibilité d'autogestation en passant par le secours de ses sensibilités (*poiésis*). Quand, par exemple, Claire Lejeune réalise que seulement par la beauté on peut passer du paraître à l'être, elle fait référence à la nécessité de provoquer l'éveil de cette âme qu'à l'intérieur de la relation pédagogique, nous aurions la prétention d'accompagner :

La fonction de la beauté est d'illuminer l'âme, de l'éveiller à sa propre *esthésie*. Mais l'extase se perd et l'âme demeure, privée de la chose dont la vision l'a révélée à elle-même. En proie à la violence de sa présence à soi. Que faire de cette violence ? Comment *se* vivre sans *s'anesthésier* ? Sans se défenestrer ? Que faire de cette extrême sensibilité à soi ? *Trouver une langue* (Rimbaud).

Quand nous revient la mémoire de l'archée, nous ne survivons au déluge qu'en faisant corps d'écriture avec elle (Lejeune, 1993, p. 84).

Ainsi, cette mise en scène de la parole apporte une bonne dose de plaisir et de jouissance qui ouvre les sens (dans le sens de sensibilités) aux possibilités et potentialités du savoir. Comme ajouterait Daignault, la spécificité de la **narration pédagogique** repose sur *ce rapport de monstruosité* :

Et quand nous posons plus haut que la communication spécifiquement pédagogique n'était peut-être au fond que le résultat complexe des jeux de miroir se renvoyant dos à dos Socrate et Protagoras, nous voulions dire que la communication pédagogique consiste dans un rapport de monstruosité entre jouissance et connaissance, entre fiction et vérité [...] sur elle repose toute la spécificité de la narration pédagogique : créer un effet d'indécidabilité (ou d'hésitation prolongée) quant au statut du narré (Daignault, 1985, p. 56).

Qu'arrive-t-il alors quand cette absence de ce qui donne à voir le savoir nous laisse dans la présence absolue à soi ? Nous atteignons le moment de l'*esthesis*. C'est-à-dire le moment de la discursivité, de la transformation de nos sensibilités solitaires en texte qui se donne à lire, en discours qui se donne à entendre, en construit. C'est le commencement de la manifestation des résultats du métissage. Il faut alors s'entendre sur le besoin de l'exclusion du tiers pour qu'il devienne le support du métissage. Pour que par sa reconnaissance en tant que tiers, il se transforme en lieu de passage obligé, faisant un avec lui, mais en l'excluant pour mieux l'objectiver, en d'autres mots, en faisant semblant de faire semblant de l'exclure. C'est, à mon avis, le seul chemin de sortie de la folie que peut provoquer la totale présence à soi, comme le souligne Lejeune, ou de l'absurde que le discours sur soi pour soi puisse provoquer, dans tout son potentiel narcissique et solipsiste. C'est par la troisième fonction grammaticale du

« Je »⁹⁰, introduite par Deleuze (1968) et reprise par Daignault, que nous pouvons transformer le langage en lieu de métissage du Je qui se découvre dans sa gestation poétique.

Ce que le dialogue montre avant tout, continue Daignault, ce n'est pas le message, mais ce qui matériellement le supporte : le son. Le langage parole cache son support matériel (le son), non pas par son absence, mais bien par sa négation ou son exclusion. Nous pouvons, par analogie, attribuer les mêmes caractéristiques au discours textuel (écrit), qui cache son support matériel (le code narratif), ce qui nous ramène à l'exigence d'une herméneutique du texte comme acte pédagogique⁹¹. Lutter contre l'épaisseur (ou contre la légèreté) du support du message, c'est créer la possibilité du lieu du métissage. Il s'agit de reconnaître toute la transparence de la signifiante pour donner de la reconnaissance au signifié. En reprenant les propos de Serres (1968), Daignault abonde dans son sens : *Communiquer, c'est donc risquer une forme et un sens dans une épaisseur d'abord insignifiante, et dialoguer c'est lutter contre cette épaisseur afin de découvrir la forme et le sens et de s'accorder à leur sujet* (Daignault, 1985, p. 31). C'est dans cet espace de possibilité d'accord qu'est réalisable toute activité de métissage, c'est le moment de l'**aïsthésis** : la possibilité de s'adjoindre, de s'*adsumer* à l'autre par la voie de nos sensibilités :

Le récit doit être mis en abîme pour qu'il surplombe toutes les possibilités de sens. Les mots sont porteurs de la force de l'enjeu. La phrase surplombe l'abîme du sens et se cherche dans son mouvement par le saut de l'abîme à la

⁹⁰ Daignault parle de deux fonctions du Je grammatical préalables à celle qui est introduite par Deleuze. La première place le Je, à l'intérieur du discours, à distance de l'objet qu'il décrit : Je parle de ceci ou de cela. La deuxième est celle de Sartre, que j'ai déjà introduite au passage, du Je désigné comme être-dans-le-monde. Ici le sujet **Je** se prend aussi comme objet, c'est-à-dire dans la double fonction de **Je** parle... de **moi**. La troisième fonction, celle de Deleuze, se détourne du sujet qui se raconte au risque de l'absurde pour se tourner vers les manifestations de l'art, comme langage, comme support. C'est placer le langage, comme construction grammaticale si on le veut, en simulant de simuler qu'on l'exclut (Daignault, p. 134). Cette précision mérite certainement une explication plus élaborée. J'y viendrai.

⁹¹ Cette idée, je la développe dans le chapitre consacré à la méthodologie.

tournure, de la tournure au trou⁹² et du trou à l'abîme. Comme une strophe qui se répète dans ses sens et dans ses tournures suivant un rythme prédéterminé. Renversement annoncé, *katas*. Tournure et renversement de la strophe pour que la cata-strophe devienne révélation. Apocalypse. Le récit est l'apocalypse de l'être. La catastrophe du moi (Gómez, 1999, p. 148).

Mais la pertinence, dans le cadre de la relation pédagogique, peut aussi prendre comme enjeu non pas le sens, mais la signification de ce qui se donne à voir pour faire savoir. Nous nous retrouvons alors face au choix de *l'instrumentation des esprits* ou, comme dirait Meirieu, dans la tentation d'anéantir ce « *moment pédagogique* », [de] *le dissoudre dans des techniques de conditionnement psychologique ou le transformer en un parcours étroitement déterminé* (Meirieu, 1995, p. 107). C'est alors que le maître, écrit Daignault, fait appel au jugement de pertinence, c'est-à-dire à l'arbitrage du sens par la signification. Le maître met à ce moment au premier plan le savoir et son besoin de transmission. Le jugement de pertinence montre le besoin du savoir de la pédagogie et non son asservissement au savoir, parce que sans jugement de pertinence, il ne reste que le pur plaisir de la médiation de pertinence, c'est-à-dire cet effort de séduction qui se présente comme une promesse au désir de savoir. Une promesse tenue, certes, mais qui permet l'existence d'un désir de savoir jamais complètement assouvi. Le jugement de pertinence illustre bien cette tension entre la sollicitude pédagogique et ce danger de *l'amour-passion* que Meirieu décrit avec une telle sensibilité que je ne peux m'empêcher de le citer :

Cet amour-passion qui s'empare parfois de l'éducateur au point de lui faire perdre toute mesure. Il ne vit plus alors que dans la fascination de l'autre, dans l'espoir d'une relation duelle privilégiée, d'une réponse à ses demandes, d'un regard dérobé, d'un échange furtif où la complicité va, un instant, permettre une

⁹² Le « trou » ici, réfère à un recours de style que j'avais utilisé dans le récit autobiographique pour décrire l'état d'incertitude et de crise dans lequel je me trouvais : *Depuis déjà quelques semaines que je tourne autour de ce trou que je devine en abîme [...] Tourner autour pour enfin plonger. Dans une chute libre* (p. 86).

sorte de fusion symbolique dans laquelle chacun des deux partenaires s'anéantira avec délice (Meirieu, 1995, p. 71).

C'est le danger qui guette toute relation pédagogique et, paradoxalement, c'est le danger, l'oscillation, l'hésitation entre les deux postures qui procurent et rendent possible l'instrumentation du moment pédagogique.

Daignault rêve d'une pertinence sans l'arbitrage du jugement de pertinence, Meirieu d'une inventivité pédagogique pouvant dépasser les oscillations binaires ; moi je rêve d'une possibilité de métissage qui n'anéantisse pas le **Je**.

Ce tiraillement, ce conflit pédagogique nous place au centre de la relation pédagogique et de la dynamique qui s'établit entre ses trois composantes : l'objet à connaître, le je qui connaît et le tiers qui donne à voir, en d'autres mots, le contenu, l'apprenant et le maître.

Les paragraphes précédents mettent en scène cette problématique exprimée du faire savoir qui oscille entre l'imposition des significations et la construction du sens. C'est la résolution de cette oscillation ou plutôt, son acceptation radicale comme défi d'équilibre qui permet à l'acte pédagogique de remonter au niveau de la **catharsis**⁹³. C'est à dire d'assumer son caractère de rapport au monde, dans le sens social, politique et culturel du terme. C'est le monde de vie, ce contexte vital où se déroule notre existence qui nous sert de repère, d'assise, d'oasis où, au milieu du désert de nos incertitudes et des nos angoisses face à la connaissance, s'apaise notre soif de savoir et où nos fatigues de sens trouvent le lieu de leur repos, non pas pour y bâtir demeure, mais pour prendre le temps nécessaire pour ré-entreprendre nos errances à

⁹³ Dans son sens étymologique, catharsis signifie « purification ». Berlanga (1995) la définit comme le moment de la communicabilité des profondeurs du sens découverts dans l'intimité du Je. En ce sens, comme un moment de « purification » des codes et des symboles appartenant à nos subjectivités pour qu'ils deviennent « communicables ». Mais catharsis, aussi, dans le sens que lui donnait Aristote, comme la purification éprouvée par le spectateur après une représentation dramatique. C'est en ce sens que le moment de « catharsis » atteint aussi l'« autre ».

la recherche d'un sens. Avec la conscience que tout sens se construit à l'intérieur de nous, sous l'impulsion des significations suggérées, celles-ci, toujours extérieures à nous, contenant les éléments de discordance avec nos sens. Discordances nécessaires pour que l'apprentissage se produise :

L'apprentissage, pour faire sens, exige une dés-identification du je avec le savoir. Reconnaître le savoir comme un **ce** venu d'ailleurs. L'avènement du **ce** reconnu comme externe, comme vide de sens. Un **ce** qui se présente comme inutile à la vie ou à la mort. Acquis qui fait obstacle à l'être. Un **ce** qui se présente comme illusion qui se substitue à l'essentiel. Mais le moi est redevable du **ce**. Le moi a besoin de cet extérieur impersonnel pour sa construction temporelle et spatiale. L'observation attentive du dehors, par analogie, se transforme en source de compréhension, quand regardée comme étrange [...] L'apprentissage est ambition de savoir et générosité de l'acquis. L'apprentissage est dés-identification. Renoncer à s'avoir (Gómez, 1999, p. 154).

C'est le problème des significations et des sens transposés à l'acte de comprendre, d'apprendre. C'est mettre en évidence ce besoin de distance et de mémoire déjà évoqué par Dumont (1968) par rapport à la culture. C'est l'oubli temporaire du sujet pour accéder à l'objectivation évoquée par Foucault (Garay, 2001, p. 121). C'est l'analogie comme possibilité de compréhension de l'autre évoquée par Beuchot (1998). C'est, en un mot, la possibilité du métissage par la reconnaissance de la possibilité infinie des sens.

Ce problème de la signification et du sens est abordé par Daignault à partir des travaux de Deleuze. Je n'entrerai pas ici dans les méandres de la philosophie de Deleuze, ni dans les démarches argumentatives de Daignault, cela reviendrait à refaire ou réécrire les thèses de l'un et de l'autre. J'aimerais simplement retenir ici cette idée pour essayer de développer, autour d'elle, le complément de la posture éducative, dans la perspective pédagogique, qui supporte mon travail de thèse. Une idée qui comporte deux volets: La pédagogie comme obligation scolaire de faire savoir, l'acte pédagogique comme performance qui donne à voir.

Le premier volet comporte deux pôles. Le premier pôle renvoie à l'individu en formation, qu'il soit enfant ou adulte, qu'on suppose à l'intérieur d'un processus d'apprentissage le menant d'un point « A », en d'autres mots, ce qu'il **est** au moment et pendant le processus de formation ou d'apprentissage, à un point « B ». Ce point « B » désigne le deuxième pôle et représente les profils de sortie des processus de formation, en d'autres mots, ce que l'individu **devrait devenir** au bout du parcours d'apprentissage. Sur ce vecteur, qu'on peut tracer entre les deux pôles, nous nous trouvons dans les démarches scolaires visant soit la formation du futur citoyen, soit la formation du futur technicien (les démarches de formation professionnelle), soit la formation du futur professionnel (les démarches de formation collégiale ou universitaire), et ainsi de suite. Dans l'axe compris entre ces deux pôles, l'espace scolaire fait office de milieu, de contexte où se joue la relation pédagogique. Les programmes, c'est-à-dire le *curriculum*, quant à lui, occupe la place du savoir à faire savoir, et ici, par « savoir », il faut comprendre tous les couplets ou triplets que nous connaissons s'associant au mot « savoir » (savoir-faire, savoir-être, savoir-agir, savoir-vivre-ensemble, etc.), en d'autres mots, le **ce** signifiant portant les significations à apprendre. C'est le lieu de la pédagogie en tant qu'objet à connaître. Le lieu de la pédagogie dans ses finalités scolaires. Le lieu de la culture dans son acception d'objet (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 33-34).

Le deuxième volet comporte lui aussi deux pôles. D'un côté, on trouve le **Je** singulier qui cherche à comprendre. De l'autre, la proposition de sens qui lui arrive par la médiation du langage. Ce vecteur réfère à l'acte de créer le sens nécessaire à l'apprentissage, un acte qui ne se produit qu'à l'intérieur du moment pédagogique, à l'instant où se joue le jeu des sensibilités. À l'instant où l'être remonte de son caractère de **Je** défini et autodéfini et s'enlise dans les cercles de la dynamique **poiesis-aesthesis-catharsis**. Qu'il soit scolaire ou qu'il soit dans le contact quotidien de nos existences, l'acte pédagogique se réalise dans cette acceptation d'apprendre au contact de l'autre, de l'altérité. De là, la possibilité d'un apprentissage **par**

expérience. En milieu scolaire, le pédagogue fait office de médiateur entre cet autre, présent dans les savoirs, et le Je qui se voue à l'apprentissage. Ainsi, dans cette perspective, l'acte pédagogique est avant tout, un acte relationnel⁹⁴. Sur ce vecteur l'apprentissage se manifeste, au moment où le nouveau sens intègre nos⁹⁵ sensibilités, nos sens antérieurs, les métissant et les modifiant. C'est la culture comprise dans sa dimension de rapport (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 35-37).

Le système scolaire exige, comme garantie d'apprentissage, la manifestation d'une série de comportements, d'habiletés, d'attitudes qui montrent que les nouveaux savoirs ont été intégrés. L'acte pédagogique et la pédagogie scolaire visent les mêmes résultats. Mais les résultats de l'un ne sont pas nécessairement les résultats de l'autre. Le premier cherche à réduire l'écart entre théorie et pratique, entre valeurs avouées et valeurs appliquées, entre le **Je** unitaire et l'**autre** vu dans la dynamique apportée par le circuit de l'*Ipséité*. C'est-à-dire, comme une invitation au changement, comme un processus d'*adsumtion*. L'acte pédagogique produit comme résultat un nouveau sens. Dans la pédagogie scolaire, les résultats sont mesurés en termes de compétences, en d'autres mots, évalués dans la manifestation mesurable d'un savoir-agir. Comme le signale Meirieu, il s'agit de *savoir si la restitution est bien conforme aux attentes de l'enseignant et de mesurer l'écart entre celles-ci et le résultat de l'élève* (p. 225).

Dans cette perspective, en tant que formateurs de futurs maîtres, nous nous trouvons devant la même oscillation entre l'instrumentation et l'accompagnement, entre l'aliénation et le métissage, entre l'imposition des significations et la construction de

⁹⁴ Daignault souligne, par exemple, que pour que l'enseignant puisse exercer le jugement de pertinence, il lui faut au préalable avoir gagné les sensibilités de ses élèves : *Affection et autorité se conditionnent donc mutuellement. Le jugement de pertinence (ou de non-pertinence) –par lequel s'exerce l'autorité –est un moyen que se donne le maître afin d'orienter la relation affective. Mais l'autorité nécessite de la relation affective. Car, sans elle, le jugement de pertinence n'aurait pas les effets attendus* (Daignault, 1985, p. 38).

⁹⁵ Le « nos » signifie ici un « nous » dialogique à l'intérieur de la relation maître-élève, un « nous » qui ne vise pas l'apprentissage à sens unique, mais comme produit d'un véritable métissage.

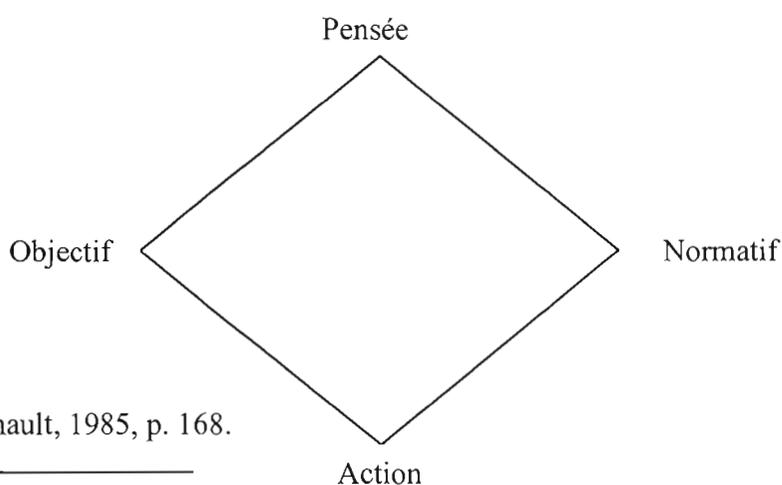
sens. Entre la prise en compte de la culture dans sa dimension d'objet, et la culture dans sa dimension de rapport.

Ces deux volets à deux pôles en tension sont à l'origine, continue Daignault, de deux tendances en recherche en sciences de l'éducation que je voudrais illustrer brièvement, puisqu'elles m'intéressent comme point de repère pour situer l'intentionnalité selon laquelle se réalise ma recherche, en d'autres mots, le point de vue pédagogique qui orientera ma visée interprétative en terme pédagogique.

Selon que l'on se situe à l'intérieur de l'un ou l'autre de ces deux volets, l'intérêt de recherche porte soit sur les aspects « politiques », que je préfère renommer « éthiques »⁹⁶ de la pédagogie ou sur les aspects « technologiques », de tendance plus « didactiques ».

Considérons le graphique suivant.

Figure 4 : Les quatre pôles de l'action pédagogique



Source : Daignault, 1985, p. 168.

⁹⁶ L'utilisation du mot « politique » à l'intérieur de cet espace de recherche en sciences de l'éducation peut se prêter à des interprétations qui nous éloigneraient de la signification que Daignault lui a donnée. Je vais me permettre ici de faire une rectification qui donnerait un sens plus proche, à mon avis, de ce que Daignault a voulu montrer. J'appellerai cet espace, l'espace relationnel ou éthique de la relation pédagogique, sans réduire la dimension éthique à cet espace puisque, comme nous le verrons, les deux espaces s'entrecroisent dans un jeu de mouvement de losange. Quant à la dimension « politique » dans son sens plus large, elle se traduira par les effets de « transformation » que l'acte pédagogique provoquerait qu'il s'agisse d'une transformation de l'individu ou d'une transformation sur le plan social.

Sur ce graphique, « objectif » désigne l'élève ou l'étudiant dans son état initial au moment de son parcours de formation ou pendant ce parcours, il représente « ce qui est ». « Normatif » désigne le profil de sortie une fois le processus de formation achevé, il représente « ce qui devrait être ». À la verticale, la « pensée » est le « Je » qui cherche à comprendre, et « l'action », le moment où le sujet intègre les nouveaux sens de façon manifeste. Au centre du losange se trouvent les possibilités de compréhension de la pédagogie.

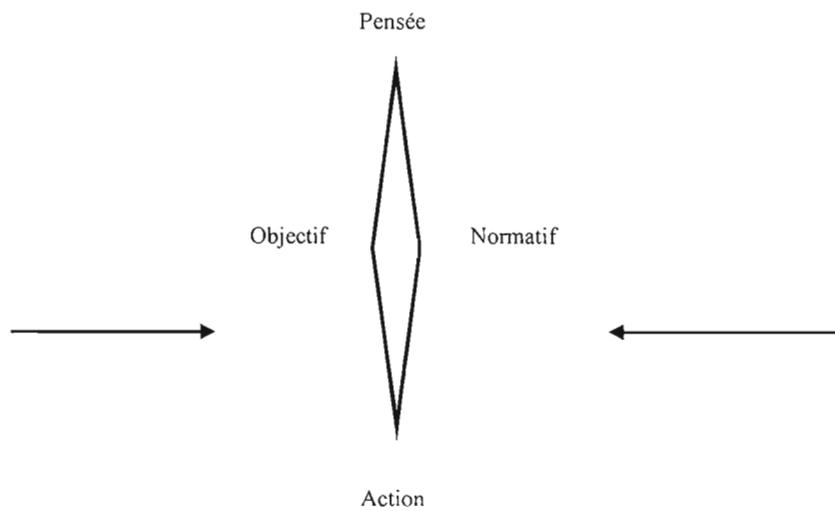
L'espace éthique étant défini par l'irréductibilité de l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être (axe objectif-norme), il oriente une recherche en éducation vouée à l'étude de cet écart comme un espace problématique. Une recherche qui découvre un « abîme » entre les domaines de la raison pure et de la raison pratique que seule une maîtrise du jugement réfléchissant pourrait arriver à combler.

Dans l'espace didactique, la recherche en éducation se vouerait à la quête des moyens de réalisation des possibles pouvant combler l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être, un espace qui appartient entièrement au domaine du développement des compétences par la prescription des moyens pour les développer. Daignault décrit ainsi ce type de recherche :

Les différentes sciences de l'éducation [...] sont donc appelées à fournir au pédagogue une connaissance objective de l'homme et de ses possibilités biologiques, sociales et psychologiques [...] On convie ensuite une autre catégorie de chercheurs [...] à dégager les applications possibles de ces savoirs [le tout dans la finalité de] prescrire les moyens qu'il faut prendre afin de réaliser ses objectifs et prescrire parmi tous les objectifs possibles ceux qu'il faut atteindre (Daignault, 1985, p. 74).

Une fois que nous plaçons ces quatre pôles dans un agencement en losange, nous obtenons le mouvement illustré par les figures 5 et 6. Si nous appliquons un mouvement rapprochant les pôles opposés, nous voyons un éloignement des deux autres. L'étirement d'un axe rapetisse l'écart de l'autre.

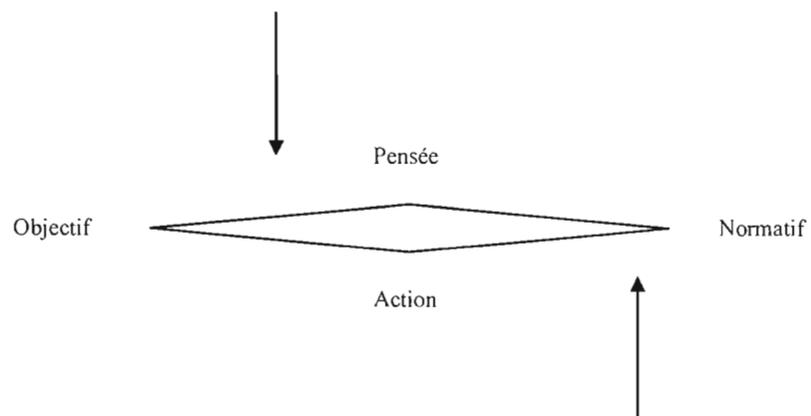
Figure 5 : Mouvement de rapetissement horizontal du losange (dimension didactique)



Source : Daignault, 1985, p. 169.

Et inversement :

Figure 6 : Mouvement de rapetissement de haut en bas du losange (dimension éthique)



Source : Daignault, 1985, p. 169

Cette proposition de Daignault s'applique autant au champ de la recherche en éducation qu'à l'utilisation du langage en pédagogie ; en d'autres mots, elle illustre l'oscillation entre l'accompagnement d'âmes et l'instrumentation des esprits.

Ce mouvement en losange, précise Daignault, s'inspire des travaux d'Austin (1970) qui propose au moins deux enjeux du langage : les énoncés « constatifs » et les énoncés « performatifs ». L'énoncé constatif permet de dresser un constat de fait dans la mesure où la signification de l'énoncé à faire savoir correspond à l'état des choses (Dire : « Ceci est une boîte » et amener l'autre à l'identifier comme telle n'amène pas l'apprenant au-delà de l'acte de préhension de la boîte et de répétition de sa signification). Cela fait de la signification l'enjeu de l'action éducative. L'énoncé performatif, par contre, a comme fonction d'accomplir un acte par le processus même de son énonciation. Il n'est donc ni vrai ni faux. Son critère de validité réside dans la réussite de sa performance (Dire par exemple : « Je jure » est valable s'il y a serment et si celui-ci s'accomplit dans l'acte). C'est créer la possibilité esthétique et poétique du sujet (**Je**) de faire un avec le langage.

Le sens n'existe pas en dehors du langage, rappelle Daignault, mais le sens *n'est pas autre chose qu'une instance paradoxale à deux faces différant à jamais la rencontre du normatif et de l'objectif*. En d'autres mots, la multiplicité des sens contenus dans l'acte de comprendre, par métissage, oblige l'abandon d'une norme qui donnerait ou qui imposerait une signification unique des objets de savoir. C'est le constat que nous rappelle la philosophie du dialogue et que nous avons abordée dans la section précédente. Une lecture en parallèle entre la philosophie du dialogue, l'herméneutique (analogique) du discours anthropique et les actes performatifs et constatifs de l'action pédagogique nous permettra de comprendre l'étendue des propositions de l'esthétique de la pédagogie comme posture pédagogique. Une posture qui nous aidera aussi, à situer l'Approche culturelle de l'enseignement comme possibilité d'action pédagogique, question que j'aborderai dans le chapitre quatre.

Pour le moment, je veux préciser que cette recherche ne se situe pas dans l'espace didactique visant la façon de traiter les objets à savoir et leur transmission comme signification univoque. Je n'ai pas la prétention ni l'intention de prescrire des moyens pouvant combler l'écart entre ce qui est et ce qui devrait être. Mon intention se place dans cet espace éthique qui problématise le caractère irréductible de ces deux pôles et qui met en scène cette possibilité de donner à voir pour faire savoir dans l'intention d'une recherche de sens, dans l'espace du métissage. Il s'agit d'une préoccupation pédagogique aux dimensions relationnelles (éthique) qui, pour trouver les chemins de son instrumentation, doit circuler par les espaces de l'esthétique. En d'autres mots, circuler par les possibilités de l'utilisation du langage comme instrument pédagogique. Langage considéré dans sa qualité d'exclu et de lieu de métissage, dans sa qualité de tiers. Tout cela, dans une intentionnalité avouée de réduire l'espace entre théorie et pratique, entre les valeurs prônées et la pratique quotidienne : les seules constantes de mes propres préoccupations pédagogiques.

CHAPITRE III

MÉTHODOLOGIE

Dans ce chapitre, je vais présenter les grandes lignes de la procédure que j'utilise pour analyser le concept d'Approche culturelle de l'enseignement (ACdIE). Cet exposé compte trois volets. Dans le premier volet, je reviens aux éléments épistémologiques exposés dans le chapitre précédent pour bien situer la procédure méthodologique dans la suite de l'argumentation développée jusqu'ici. Dans le deuxième volet, je complète la signification que la méthode de l'herméneutique analogique prend dans le travail de l'interprétation. Le troisième volet propose des critères d'élaboration pour aborder le concept d'approche culturelle de l'enseignement dans la perspective de la méthodologie que je vais proposer.

Il faut au départ établir la différence entre les « moments » de l'écriture d'une thèse théorique et l'établissement d'une méthodologie de recherche en vue de la construction d'une thèse théorique. En d'autres mots, établir une différence entre le cheminement suivi pour réaliser la recherche et la façon d'exposer les résultats de ce cheminement. En ce sens, le cheminement de la découverte se fait depuis le début de la thèse. Il répond à la promesse faite de laisser les traces tout au long de la structuration de la thèse comme discours. Suivant cette idée, je vais aussi revenir sur ces traces laissées derrière pour illustrer la méthodologie qui est déjà à l'œuvre. Cependant, je ne reviendrai pas aux considérations sur les particularités d'une thèse théorique de type interprétatif et exploratoire. Je voudrais seulement rappeler le fait que « l'ordre » d'exposition répond ici à l'exigence fixée par le modèle de présentation de thèse dans le programme des études doctorales du réseau des Universités du Québec. Mais cela ne m'aura pas empêché, je l'espère, de vous

« donner à voir » la méthodologie à l'œuvre jusqu'ici. Je tiens à vous en faire la preuve.

La méthodologie à l'œuvre : les trois actes de la thèse théorique de type interprétatif et exploratoire

Selon Simard (1999) et d'autres auteurs avec lui (Martineau, Simard et Gauthier, 2001), la thèse théorique se joue en trois actes : interpréter, argumenter et raconter. La mise en évidence des liens qu'entretiennent, dans une telle perspective, le problème et la méthode, la recherche et l'écriture est en quelque sorte l'actualisation de la pertinence d'une façon de faire pour ce type de recherche, un acte performatif en soi, tel qu'il était défini dans le cadre théorique.

Il ne suffit donc pas d'interpréter l'objet d'étude, il faut encore savoir organiser les résultats de cette interprétation à l'intérieur d'une argumentation efficace et d'une narration capable de montrer ou de supporter autant le contenu (message) que sa structure argumentative. Gohier exprime cette exigence de la façon suivante :

L'auteur d'une recherche de type théorique doit donc viser l'efficacité sur le plan rhétorique, la solidité sur le plan logique et, enfin, la transparence sur le plan dialectique en *exposant*, entre autres, ses présupposés d'ordre épistémologique et théorique et en *ouvrant un espace critique, par la mise en œuvre d'un dispositif argumentatif* [...] (Gohier, 1998, p. 278)⁹⁷

Simard abonde dans le même sens en affirmant que, dans une recherche théorique, l'écrit constitue la source première de ses données. La recherche théorique *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* (Simard, 1999, p. 164). La méthode (Martineau, Simard et Gauthier, 2001) pourrait ressembler à la méthode traditionnelle en anthropologie, l'ethnographie. Comme l'anthropologue, l'auteur d'une thèse théorique doit

⁹⁷ C'est moi qui souligne.

fréquenter son objet par un long séjour sur le terrain. L'objet de la thèse théorique ne peut être fréquenté que par le contact constant avec l'écrit, les textes, la littérature. Ainsi, la fréquentation de la littérature spécialisée fait partie intégrante de la démarche de la recherche (et donc de sa méthodologie) et elle se fait en deux temps : le temps d'une fréquentation exploratoire et le temps d'une fréquentation de découverte. Dans les deux cas, il s'agit d'un travail la plupart du temps mené en solitaire.

C'est lors de ces fréquentations exploratoires de la littérature que le chercheur trouve l'objet de son intérêt et imagine ou intuitionne le problème et la question qui le poussent vers la démarche d'écriture de la thèse. Beuchot (2007)⁹⁸ décrit ce moment de la façon suivante:

Dans le processus interprétatif, le premier élément qui émerge du texte est une question qui demande une réponse interprétative. Celle-ci est un jugement interprétatif qui se présente soit comme hypothèse, soit comme thèse, le jugement devant être prouvé par une argumentation interprétative.

Le problème est d'abord imaginé par le chercheur : *ce type de recherche (théorique) implique imaginer un problème - poser un problème de manière nouvelle pour faire apparaître des nouvelles choses, un nouveau sens* (Simard, 1999, p. 167).

Lors de la fréquentation de découverte, le chercheur va à la rencontre des solutions, de ses hypothèses, de sa thèse. Il s'agit d'une tâche interprétative qui commence déjà au moment même du choix de la littérature à consulter. C'est là où la structure dépositaire du chercheur entre en ligne de compte. Rappelons ici ce que j'avais déjà développé dans la posture épistémologique : il s'agit de considérer une

⁹⁸ En espagnol dans l'original. Beuchot présente un condensé de cet ouvrage dans un article publié sur internet intitulé : « Perfiles esenciales de la hermenéutica : hermenéutica analógica ». Tout au long de la thèse, les propos se référant à cet ouvrage sont à leur tour un condensé que je fais de cette publication sur internet. Voir la section « Média électroniques » pour la référence électronique complète.

contextualisation du texte à interpréter à partir de la lecture de l'herméneute, selon ses objectifs, son intuition critique, sa perception de ce qui importe.

Bien sûr, la recherche de la solution au problème s'insère dans un champ disciplinaire. Le chercheur s'inscrit dans une discipline, dans ce cas-ci, les sciences de l'éducation. Ainsi, je pourrais affirmer que le travail de découverte d'une solution fait partie d'un deuxième moment de la méthodologie de recherche. Le problème défini, le chercheur retourne vers cet autre séjour, plus long, parmi la littérature pour trouver une solution inédite. Il part armé de ses propres structures dépositaires qui lui servent de grille pour l'interprétation.

C'est lors de ce séjour qu'il commence un deuxième travail d'interprétation qui fait corps avec l'écrit. L'interprétation passe alors par l'argumentation et sa mise-en-texte. L'objectif ultime de l'herméneute, dans le cadre d'une thèse, c'est d'exposer son argumentation à sa communauté scientifique de référence. L'acte d'écrire-en-cherchant devient ainsi un autre moment méthodologique. Il convient ici de rappeler les mots de Foucault au sujet de la lecture et de l'écriture qui se donne à lire :

Il ne faut pas toujours écrire ni toujours lire [...]. Il faut tempérer la lecture par l'écriture, et réciproquement, de telle sorte que la composition écrite mette en corps (corpus) ce que la lecture a recueilli (Foucault, 2002, p. 341-342).

Plus loin, Foucault souligne ce besoin de lecture-écriture pour fixer la pensée et la faire adhérer à l'écrit :

Pour garder ses pensées à sa disposition, il faut les mettre par écrit, il faut en faire pour soi-même la lecture ; que ces pensées soient « l'objet de tes conversations avec toi-même ou avec un autre... » (op.cit., p. 342).

Foucault décrit ici ce moment de prises de notes, d'écriture de brouillons, des errances qui laissent leurs traces dans les notes et les fiches. On rédige des fiches de lecture, on découvre des concepts, on écrit ses propres réflexions, une tâche nécessaire de mémoire pour pouvoir plus tard structurer sa pensée pour la donner à lire. La donner à lire parce que l'écrit est aussi à l'usage de l'autre. Cet autre étant ici,

en premier lieu, la communauté scientifique et ensuite, un public plus large par qui la thèse pourrait être lue ou consultée, selon les intérêts de chaque lecteur.

De plus, il s'agit d'un écrit qui doit répondre aux critères du genre littéraire dans lequel il s'inscrit. Il se conforme alors à une autre « structure dépositaire » conventionnelle qui le conditionne, pour lui permettre de livrer son sens. Alors le chercheur cherche une forme qui puisse se concilier (réconcilier) avec les exigences conventionnelles. Cet acte de mise en forme conventionnelle représente le troisième moment de la thèse.

C'est ici que les travaux de Simard, Martineau et Gauthier prennent tout leur sens. Ils ont réussi à « formaliser » une structure, sur le plan méthodologique, qui répond aux conventions de présentation des thèses théoriques de type interprétatif. Il s'agit d'une forme qui crée une cohérence interne entre les différents moments de la thèse théorique. Les trois actes de la thèse théorique mentionnés plus haut entretiennent avec le problème, l'objet, l'épistémologie et le processus interprétatif des liens indissolubles. Voyons de plus près en quoi consistent ces trois actes et comment je compte les articuler dans le cadre de la thèse.

Je vais reprendre ici, de façon très synthétique, les propos des Martineau, Simard et Gauthier (2001). Je n'entrerai pas dans l'argumentation qui accompagne la description de ces trois actes. Il faut rappeler que ces trois actes ne sont pas les « trois moments » méthodologiques de la recherche. Il s'agit de « la formalisation » que ces auteurs ont faite pour mieux les faire comprendre. Il me faut aussi préciser que ces trois actes se jouent simultanément, qu'ils ne sont pas linéaires, et qu'ils ne représentent surtout pas la structure formelle de la thèse écrite.

L'axe de l'interpréter se rattache au travail d'interprétation que le chercheur réalise tout au long de sa démarche. Son outil principal est celui de l'herméneutique. Mais il

n'est pas unique. Le chercheur pourrait opter, par exemple, pour l'analyse conceptuelle ou même l'« anasynthèse »⁹⁹.

L'axe de l'argumenter se rapporte à la rédaction d'un texte argumentatif. Il doit tenir compte des démarches spécifiques aux sciences humaines et sociales. Il doit recourir davantage à l'argumentation qu'à la démonstration par l'utilisation d'un procédé rhétorique.

L'axe du raconter est la structuration du discours argumentatif mis en texte. Ici l'auteur de la thèse fait appel à ses qualités d'écriture. Il doit privilégier un procédé littéraire qui « raconte » la démarche d'interprétation et d'argumentation. Il s'agit de créer un style narratif d'ordre discursif, cohérent et capable de susciter chez le lecteur un intérêt constant. Quelques procédés d'écriture peuvent être mis à profit pour cette tâche : le point de vue (esthétique), la métaphore, l'ironie.

J'ai opté ici pour une très brève présentation de ces trois actes de la thèse théorique qui deviennent trois axes autour desquels s'articule le travail de recherche et d'écriture de la thèse. Voici comment je les utilise dans ma propre recherche. L'exposé qui suit constitue un premier essai de « tissage » de liens entre les différents éléments qui auraient pu rester en suspens jusqu'ici, en d'autres mots, l'essai d'une première articulation entre l'avant-propos, l'introduction, la problématique, l'épistémologie et le cadre théorique. De cet exposé se dégageront les critères d'élaboration qui orienteront non seulement le travail d'analyse, mais aussi le choix de mes sources, le rythme d'écriture, le type d'argumentation et la structure de l'écrit à venir. En ce sens, cet exposé devient un point d'arrêt dans l'exploration et nouveau point de départ vers un champ mieux balisé aux contours mieux définis. Il contient

⁹⁹ Selon Legendre (1993), le *processus d'anasynthèse* est un « processus général d'élaboration d'un modèle ». Silvern (1972) avait déjà proposé cette méthode comme une démarche visant un objectif de modélisation. Je le mentionne ici parce que, de façon générale, je ne vise pas avec cette recherche une modélisation théorique sinon l'élaboration d'un cadre de référence pour l'interprétation du concept d'Approche culturelle de l'enseignement. En ce sens, l'anasynthèse et ses procédés ont été écartés comme méthodologie possible pour l'élaboration de cette thèse.

l'essentiel du mouvement exploratoire que je me propose d'utiliser à l'intérieur du corpus de la thèse, mouvement qui est déjà à l'œuvre depuis le début de l'écriture des chapitres préliminaires.

L'axe de l'interpréter répond aux exigences de l'herméneutique analogique énoncées dans la posture épistémologique. Dans la thèse, cet axe s'exprime de la façon suivante :

- a) **Le lecteur-chercheur et ses objectifs** : je me propose d'analyser le concept d'approche culturelle en enseignement dans une perspective pédagogique. En ce sens, en prenant comme point de départ les propositions contenues dans le texte d'orientation du MELS, tel qu'exposé dans le chapitre sur la problématique, je dépose mon expérience comme source de ma propre conception sur la question culturelle et sur la question pédagogique, en les situant à l'intérieur des balises établies par l'esthétique de la pédagogie (l'espace technologique et l'espace éthique). Il s'agit d'un travail d'interprétation réalisé du côté de l'axe d'interprétation textuelle situé entre le point « C » et « O » du discours (anthropique) où l'expérience de l'herméneute devient un des critères de lecture. En ce sens, il s'agit d'un travail d'interprétation se rapprochant du « centre » et qui s'identifie à une herméneutique radicale. L'objectif cherché est une relecture du concept de l'Approche culturelle de l'enseignement de manière à maintenir la tension entre la pensée et l'action, le concept et l'expérience. Le point d'arrivée de cette démarche se traduirait en termes de propositions pédagogiques pour une insertion de cette approche dans le cadre de la formation initiale des maîtres, dans une perspective d'accompagnement pédagogique, du côté du pôle éthique du losange. Les traces de ce travail se trouvent déjà présentes autant dans la construction de la problématique et du problème que dans la posture épistémologique et le cadre théorique, où j'expose les principes de

l'esthétique de la pédagogie et les principes de l'herméneutique analogique du discours anthropique.

- b) **L'intuition critique du lecteur-chercheur** : ma conception de la pédagogie est aussi influencée par deux courants éducatifs qui ont façonné autant ma pratique que ma conception de l'éducation : la méthodologie de l'éducation populaire et la pratique des histoires de vie en formation. Ainsi, il faudra mettre en évidence les grilles de lecture que ces influences comportent et la façon dont celles-ci détermineront la lecture que je ferai de l'objet de recherche. Il faudrait donc expliquer ces courants de pensée en ayant recours aux auteurs qui sont à la base de cette façon de faire en éducation. Ces deux grands courants d'influence sont complétés par d'autres théories qui se sont ajoutées à ma pratique récente et qui continuent à façonner ma pratique éducative : la conduite de projets (Boutinet), l'approche par compétences et la pédagogie interculturelle. Ces théories et ces approches prennent de l'importance par les parallèles qu'il faudra faire avec les cours de « projet » déjà mentionnés dans l'introduction de la thèse. Il ne faut pas oublier que ma propre conception de la pédagogie a été alimentée par ma démarche de maîtrise. Elle vient aussi teinter ma façon d'aborder la question de recherche et ses réponses potentielles.
- c) **La perception du lecteur-chercheur de ce qui importe** : lors de l'avant propos et de l'introduction, j'ai mis en évidence la structure dépositaire sur laquelle se déposera le nouveau construit. Dans la problématique, je donne ma vision de la posture postmoderne dans laquelle je me situe. Le rappel de mon histoire ainsi que les valeurs postmodernes que j'épouse à partir d'une lecture « du sud » donnent au lecteur les indices de « ce qui m'importe » : à partir de ma propre expérience culturelle, entreprendre une lecture critique du concept de culture, tel que proposé par le MELS, dans une tentative de dialogue où le « centre d'interprétation » ne serait pas la posture énoncée ni par le discours

officiel, ni par mon expérience, mais un lieu de métissage où serait possible l'émergence d'une vision composite de la culture dans une perspective pédagogique. Les critères d'élaboration présentés dans la troisième partie de ce chapitre répondent à cet aspect de l'interprétation. De plus, la problématique a déjà circonscrit l'objet et le problème de recherche comme visée de cette thèse.

L'axe de l'argumenter a comme centre l'auteur (chercheur) dans sa tentative d'articuler une pensée pour la traduire en texte. Toute tentative de production discursive implique déjà une certaine maîtrise du code à utiliser et de ses différentes significations. Le code est à la fois une limite aux possibilités de créativité de l'auteur et ce qui rend possible la communication de sa pensée. La tension qui s'établit entre l'idée qui veut s'exprimer et le code qui doit la porter donnera comme résultat soit un texte qui est inférieur à l'idée qui le fonde, créant ainsi une impasse dans la communication de celle-ci, soit un texte qui par la richesse de la créativité déployée dans l'utilisation du code crée un dépassement de l'idée à communiquer. La possibilité de ce dépassement ou de cette impasse réside dans l'habileté de l'auteur à utiliser, maîtriser et transgresser les recours rhétoriques à sa disposition. Ainsi, nous pouvons souligner deux processus essentiels dans la codification et l'atteinte d'une certaine « communicabilité » du texte : a) la langue et b) la rhétorique¹⁰⁰.

Le choix d'une rhétorique consiste à opter pour une clé impliquant trois facettes de la communication : a) l'auteur doit articuler ses idées selon la clé rhétorique choisie, b) le texte doit se structurer selon les normes de cette clé, c) le lecteur approchera le texte selon les présupposés rhétoriques annoncés par sa forme.

Pour cette recherche, je l'avais déjà annoncé, le recours argumentatif est le discours performatif. Ses règles ont été explicitées dans la section sur l'esthétique de la

¹⁰⁰ Par rhétorique, il faut comprendre ici le genre littéraire choisi pour la transmission de la pensée, qu'il soit la rhétorique du roman, de la didactique, de la réflexion philosophique, du discours scientifique.

pédagogie et la narration pédagogique et seront développées davantage dans la section suivante de ce chapitre.

L'axe du raconter est soutenu par la narration pédagogique qui trouve ses assises dans une esthétique de la pédagogie. Je parle ici d'une écriture qui se réalise dans une double perspective : à partir d'un « point de vue » compris ici comme esthétique, dans le sens proposé par Daignault, comme une narration qui se situe du côté du sujet, et à partir d'une perspective pédagogique qui se place du côté du discours performatif. La narration pédagogique, répondant à ces caractéristiques, devra être abordée comme nécessité de style dans les exigences d'une cohérence méthodologique et épistémologique. Il s'agit d'un discours qui ne cherche pas à valider ses propositions par rapport à son objet, mais à créer un espace problématique où se dessinent, de la façon la plus limpide possible, les traits de la représentation personnelle que le chercheur se fait du monde, représentation comme expression seconde d'une culture première, dans l'espace relationnel du texte. Cette représentation passe par les chemins de la mise en discours, de la mise en texte de l'expérience de l'auteur. La discursivité je la comprends comme forme du discours, comme narrativité, comme un essai de fixation du sens dans un texte déposé comme médiation à l'interprétation. Ainsi le texte est prétexte pour l'argumentation et, en même temps, lieu de construction d'une interprétation herméneutique dans le sens du discours anthropique déjà exposé plus loin. Mon expérience étant ici la source me permettant d'accéder à mes propres structures dépositaires et le seul accès à mon expérience étant mes souvenirs, il me faut ce détour par la mise en texte du souvenir, pour avoir cet accès à ma propre expérience et ainsi me vouer à la tâche interprétative du côté de la philosophie du dialogue. Dialogue entre mon propre discours (anthropique) et le discours que je découvre dans les textes qui me servent de référence à l'intérieur de ma recherche, textes, eux aussi, à caractère anthropique selon la définition de José-Luis Gómez-Martínez.

C'est ainsi que les trois moments de l'écriture de la thèse s'emboîtent et se jouent en simultanée dans l'écriture de la thèse. C'est par l'expérience qui se raconte, qui se transforme en texte par les chemins de l'argumentaire choisi, que je compte créer l'espace propice à l'interprétation et au dialogue, le lieu du métissage. Beuchot (2007) décrit ce processus interprétatif comme le questionnement qui émerge du contact avec le texte, le texte compris ici dans son sens large d'écrit, d'entendu, d'exprimé, d'actant ou de performant. Un questionnement auquel succède une réponse interprétative qui se présente comme jugement interprétatif sous forme d'hypothèse, laquelle, par une procédure argumentative de type interprétatif, tendra vers sa validation pour devenir thèse. Ce processus interprétatif est l'acte herméneutique qui cherche la compréhension de son objet ; mais ce processus herméneutique d'interprétation acquiert certaines caractéristiques particulières dans le cas de cette thèse. Il s'agit des particularités de l'herméneutique analogique.

L'herméneutique analogique, la spirale herméneutique et la narration pédagogique : un seul corps avec l'auteur

Dans le chapitre sur l'épistémologie, j'ai présenté les grandes lignes de l'herméneutique analogique et de la narration pédagogique. Ici, je mettrai l'accent sur les aspects procéduraux de ces deux façons de faire, dans la perspective du style d'écriture (raconter), du choix argumentaire (argumenter) et de la procédure interprétative (interpréter).

Avant tout, permettez-moi de commencer par une brève définition de l'herméneutique analogique. Beuchot définit l'herméneutique comme :

Une tentative d'élargir la marge des interprétations sans perdre ses limites, d'ouvrir à la vérité textuelle, c'est-à-dire, toutes les lectures possibles d'un texte, sans perdre la possibilité d'existence d'une hiérarchie de rapprochements à une vérité délimitée et délimitable. L'herméneutique analogique est une tentative de réponse à une tension qui se vit en ce moment entre une

herméneutique à tendance univoque et une herméneutique à tendance équivoque (Beuchot, 1998).¹⁰¹

Ainsi, Beuchot situe l'herméneutique analogique au croisement d'une herméneutique univoque, propre de la pensée positiviste et d'une herméneutique équivoque, propre de la pensée postmoderne. La première est à la recherche du langage parfait, de la science unifiée, de la vérité unique et universelle. La deuxième est caractérisée par un relativisme extrême des interprétations centrée sur les particularités des différents contextes (historiques, culturels, géographiques, etc.).

L'herméneutique analogique prône une dialectique ou une dynamique entre l'universel et le singulier. Elle fait ressortir les liens existants entre la validité des interprétations possibles à l'intérieur des circonstances singulières et les valeurs issues d'un horizon plus universel où se rencontrent les sens communs à l'héritage humain. L'intention de l'herméneutique analogique, en réaction à l'équivoque et à l'univoque, est donc d'atteindre une « vérité » incarnée dans la culture, en dévoilant l'universalité qui se cache dans les particularités. Une universalité qui n'existe pas en dehors de l'individu.

Pour atteindre ce type d'universalité, l'herméneutique analogique commence par un moment hypothétique qui trouve naissance dans la culture. Une culture avec laquelle il faut entrer en dialogue. Un dialogue entre la culture de l'herméneute et la culture qu'il aborde par son action interprétative. Dans cet acte d'interprétation, les limites des deux cultures se rencontrent, s'interpellent, se mélangent et vivent un processus de métissage. Dans sa signification sémantique, le mot « analogie » renvoie au grec *legein* (rassembler) et au préfixe savant, aussi d'origine grecque, *ana*, indiquant un mouvement de bas en haut. « Analogie » signifie mettre en rapport, rassembler dans

¹⁰¹ Originellement écrit en espagnol. Traduction libre. Publication sur internet qui reprend intégralement la publication citée. Voir référence électronique complète dans la section « Média électroniques ». Les références à cette publication correspondent toutes à la publication sur internet et non pas à l'originale.

un mouvement d'aller-retour qui rappelle ce mouvement de bas en haut et de haut en bas.

Daignault décrit le mouvement de la spirale herméneutique comme le mouvement de deux cercles, l'un ascendant vers l'objectivation, l'autre descendant vers un sens pour soi, vers nos subjectivités.

Dans le mouvement ascendant, écrit Daignault,

l'objectivation commence par l'effort de nommer. Puis, empruntant un mouvement spiralé ascendant, elle fait, dans un processus d'intelligibilité, lever la réflexion aussi haut que possible. Les cercles parcourus sont de plus en plus larges. Le processus recueille ainsi de plus en plus de symboles dont l'intégration assure à l'expression du mouvement une plus grande communicabilité (Daignault, 2002, p. 173).

Mais ce processus ascendant, continue Daignault, prend racine dans une crise personnelle. Quand cette crise est tellement forte qu'on décide de s'occuper de soi,

la pensée s'engage alors dans des cercles de plus en plus concentrés autour d'un événement singulier, dont la genèse plonge au plus creux de l'inconscient. Ce mouvement de spirale est descendant et de plus en plus sélectif à l'égard des symboles et des référents universels, qui doivent tous revêtir un sens concret. Un sens pour soi, dont la portée pourrait être aussi singulière que soi (ibidem. p. 175).

Ainsi se produit cet effort de dialogue entre le symbole communicable et lisible par une culture « universelle », dans le sens de culture de référence et de culture première (selon Dumont) qui demeure dans les profondeurs de nos singularités.

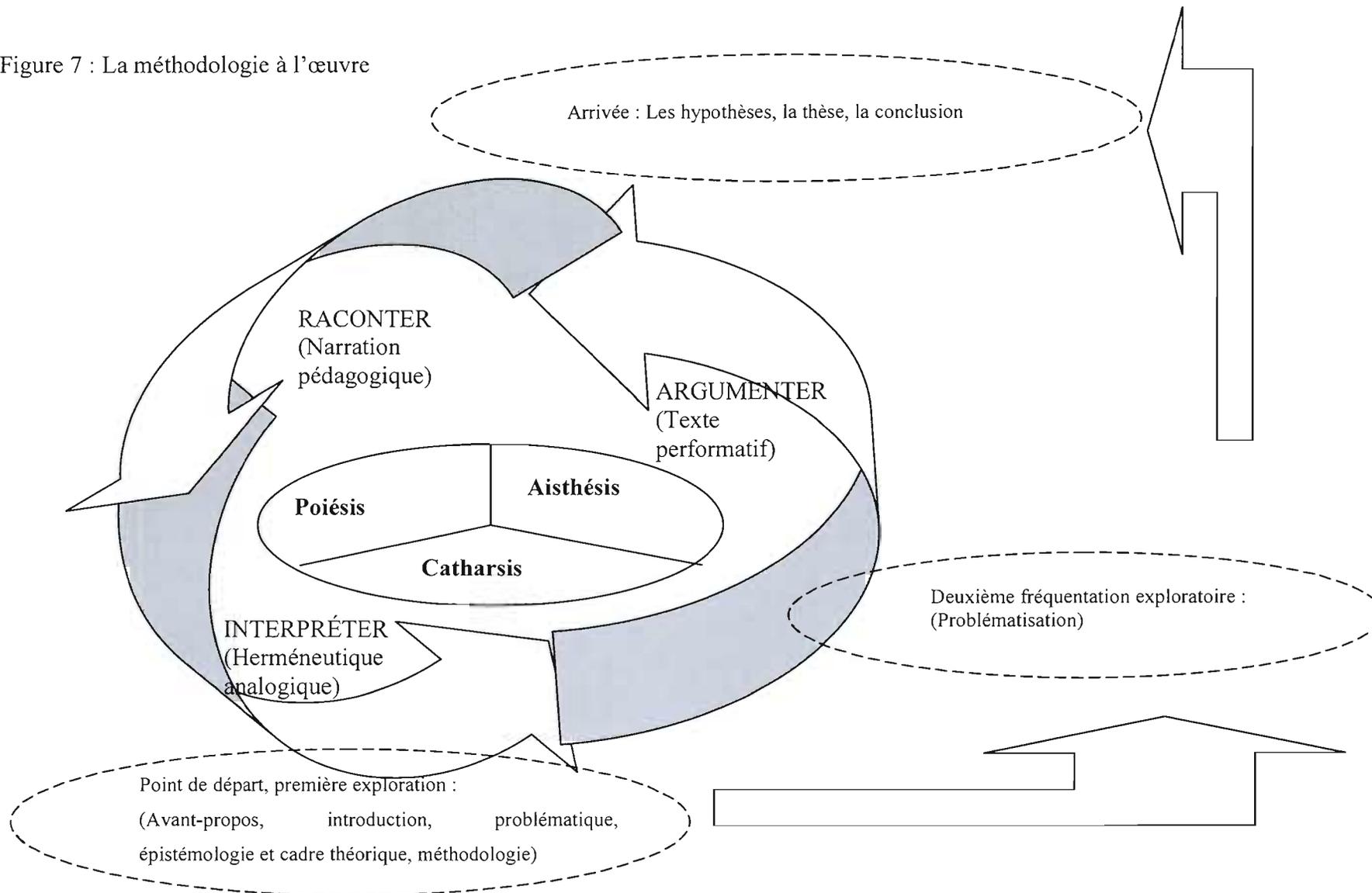
C'est ainsi que l'herméneutique analogique et ce processus ascendant-descendant décrit par Daignault se complètent dans un style qui « fait » de l'interprétation. Une « manière » plutôt qu'une méthode qui laisse les traces de ce double mouvement de rapport « analogique » de haut en bas. L'effort se concentre à maintenir ce fragile équilibre entre les deux mouvements dans un souci d'authenticité, dans un acte « performatif » qui « fait ce qu'il dit ». Voilà le sens de la narration pédagogique dans

son caractère de « donner à voir » pour « faire savoir ». Voilà le style d'écriture qui se dégage de l'utilisation d'une herméneutique de type analogique.

Cette façon de décrire la spirale herméneutique n'est pas sans rappeler le processus de **poiésis-aïsthésis-catharsis** déjà développé dans les chapitres précédents. Il s'agit de ce processus d'auto-gestation dans la présence constante de l'autre et d'un contexte plus vaste, plus universel, où nous puisons nos significations et nos horizons de sens.

Le lecteur comprendra alors pourquoi la thèse, dans son déroulement précédent, semble toujours revenir sur les mêmes espaces, sur les mêmes sentiments, sur les mêmes concepts. C'est que le style d'écriture se force de suivre les mouvements de ma pensée et d'en laisser la trace. La crise nommée par Daignault, dans mon cas, s'exprime dans les inconforts et dans les angoisses, dans les hésitations et les questionnements, dans les prises de positions axiologiques et dans les postures critiques (poiésis). L'objectivation remonte les concepts, lie les théories, met en relation les différentes postures, expose et questionne le discours normatif qui fait « loi » et qui se présente comme « vérité » (aïsthésis). L'effort de conceptualisation, le recours aux textes savants, à la tradition scientifique qui aborde les interrogations de la thèse, constituent cette référence nécessaire à une culture ou une tradition scientifique plus universelle (catharsis). J'espère avoir réussi, jusqu'ici, à laisser cette trace, à « montrer » ce double mouvement analogique, de haut en bas, et en spirale. Si le lecteur peut, ne serait-ce que percevoir ce mouvement, je l'invite de continuer à marcher à mes côtés. J'espère vous avoir transmis, jusqu'à maintenant, ne serait-ce qu'une subtile sensation de vertige et de plaisir. La figure 7 tente d'illustrer ce mouvement spiralé qui intègre tous les éléments de la méthodologie à l'œuvre, au centre, le processus de poiésis-aïsthésis-catharsis et du raconter, interpréter, argumenter, comme des constantes dans toutes les étapes de présentation de la thèse, celles-là représentées par les cercles pointillés, les flèches montrant la progression.

Figure 7 : La méthodologie à l'œuvre



Les critères d'élaboration de la thèse : la nécessité d'une jonction des éléments problématiques, épistémologiques, théoriques, et méthodologiques.

Beuchot (2007) souligne qu'un des aspects typiques de la recherche en sciences humaines est l'interprétation de textes. D'après lui, c'est dans les sciences humaines où se déploie le mieux cet effort d'interprétation qui nous rapproche des documents, des dialogues et des actions signifiantes. Malgré que les sciences humaines se vouent aussi au travail d'analyse et d'explication des phénomènes et des « objets », on pourrait affirmer que c'est surtout l'acte d'interpréter pour comprendre qui tient la plus grande place. Cet acte d'interprétation, continue Beuchot, a été confié à cette discipline appelée « l'herméneutique ».

Dans la recherche en sciences humaines, et par extension dans les sciences de l'éducation, le travail de recherche interprétative se centre sur les choses faites par l'homme relèvent d'une intentionnalité plus ou moins claire, plus au moins avouée. Cette intentionnalité première, et pas tant son produit, est l'objet de l'interprétation. Une intentionnalité qui pourrait rester incomprise si le travail d'interprétation se limitait, par exemple, au texte produit et à ses dimensions purement syntaxiques et sémantiques. En d'autres mots, pour comprendre l'intentionnalité, il est nécessaire de tisser un travail d'interprétation de type herméneutique qui transcende le texte et sa structure. Le travail d'interprétation textuelle en sciences humaines peut être défini comme l'effort de réintégrer le texte (humanistique) à son contexte vivant. Une intégration qui se réalise à l'intérieur de la rencontre entre le lecteur et le texte, dans un espace où texte et auteur se confrontent dans un dialogue à la recherche d'une interprétation signifiante.

La réalité textuelle dans les sciences de l'éducation (par extension) pose le problème des critères de validité et d'interprétation, tel que nous l'avons vu dans le chapitre sur l'épistémologie et le cadre théorique. Ce problème trouve une de ces sources dans le fait que tout acte d'interprétation est soumis à une contrainte de type contextuel,

contrainte donnée par la tradition, la culture et le monde de l'expérience dans lesquels le texte est écrit et interprété. Il s'agit donc d'une interprétation qui demande une contextualisation qui doit tenir compte de la singularité. Par contre, l'interprétation cherche aussi à dégager un sens pour une communauté élargie, ce qui donne lieu à une deuxième contrainte. Quand l'interprétation se fait avec une intention de construire un sens pour une communauté humaine et scientifique ciblée, elle fait face au besoin de se faire comprendre. En d'autres mots, l'interprétation se voit conditionnée par l'intention et le souci de communicabilité, une communicabilité capable de s'élever vers un horizon plus universel, vers un dépassement de la limite imposée par les singularités. L'établissement des critères d'interprétation et de validité, dans le cadre de cette recherche, passe nécessairement par la prise en compte de ces deux contraintes de l'acte d'interprétation : le contexte singulier et l'horizon universel. L'un vise l'historicité de l'homme, l'autre sa dimension ontologique, voire métaphysique.

Beuchot (2007) affirme que ces contraintes ne sont pas incontournables si l'on fait appel à l'herméneutique analogique. Dans cette perspective, tout être humain provenant d'un contexte historique, géographique et culturel singulier a la possibilité de communiquer avec d'autres hommes grâce à l'existence d'un horizon universel qui traverse les contextes singuliers. Il s'agit d'un horizon ontologique et métaphysique. C'est par lui que transite la communicabilité et la construction du sens comme héritage humain. C'est le lieu de l'homme déjà nommé par Dumont.

Ainsi se posent les questions suivantes : Quoi interpréter ? Qui est l'interprète ? Dans quel horizon ontologique et métaphysique s'insère l'acte d'interpréter ? Beuchot propose que le point d'ancrage, le point de convergence de l'acte d'interprétation est l'individu dans sa dimension iconique, comme fragment de la totalité, contenant en soi les éléments nécessaires à la compréhension de la totalité de l'être (dimension ontologique) par un détour interprétatif. En d'autres mots, la dimension iconique de l'individu nous offre la possibilité de prendre comme point de départ une

connaissance fragmentaire et d'avancer vers la totalité, vers l'universel. Une totalité jamais comprise de façon complète, mais nuancée et contextualisée. Le procédé analogique permet la mise en place de ce processus : une mise en corrélation des éléments provenant des discours singuliers contextualisés et les propositions d'un certain horizon universel reconnu comme tel par une communauté humaine. Les deux pris dans un sens dynamique et dialogique qui donnerait lieu, non pas à l'établissement des vérités absolues et objectives mais au contraire, à des propositions possibles d'interprétation et de compréhension qui, sans être totalement relatives (dépendantes des contextes singuliers) puissent atteindre le niveau du sens partagé (métaphysique) par une communauté humaine élargie, voire universelle.

La difficulté d'un tel procédé réside dans la performativité du discours interprétatif, dans sa capacité de s'incarner dans le sujet qui le porte (que ce soit du côté de l'auteur ou du côté de l'interprète) et dans la capacité du sujet à performer sa qualité d'icône en un discours qui vise autant la singularité de l'être et de son contexte que le contexte de l'universalité. En un mot, dans la capacité de l'interprète à créer l'espace dialogique entre les différentes composantes de l'acte interprétatif, auteur-texte-interprète, afin de créer et de mettre en évidence l'espace de métissage propre à l'homme dans son devenir. C'est la difficulté à laquelle j'essayerai de donner une réponse conséquente avec les principes épistémologiques et méthodologiques jusqu'ici énoncés.

Pour répondre à cette difficulté, je propose un choix de critères d'élaboration (performativité) du corpus de la thèse qui pourraient répondre aux exigences de ma posture épistémologique, de mon cadre théorique et de la méthodologie proposée, en plus de circonscrire le champ de recherche, c'est-à-dire, l'objet d'interprétation.

Le premier critère d'élaboration sera celui de construire un espace textuel inspiré de ma propre expérience singulière, celle-là étant, comme je l'ai déjà mentionné, l'élément le plus proche de moi et la composante à laquelle j'ai l'accès le plus authentique en termes de singularité. En d'autres mots, la porte d'entrée de l'acte

d'interprétation est l'interprète lui-même, ses propres structures dépositaires, sa propre vision, sa propre expérience de l'objet à interpréter (le concept d'approche culturelle de l'enseignement). Un point de départ qui prendra l'interprète dans sa qualité iconique, c'est-à-dire dans sa qualité de fragment à partir duquel peut s'initier le détour interprétatif.

Le deuxième critère d'élaboration sera le choix des textes en fonction des possibilités qu'ils offrent pour créer des analogies interprétatives entourant la question de l'approche culturelle de l'enseignement. En d'autres mots, un choix visant l'établissement d'un horizon culturel, à partir de textes construits autour de la question de l'approche culturelle de l'enseignement. Ce choix devrait permettre d'atteindre un horizon « universel », un horizon dessiné par l'effort de communicabilité discursive propre aux textes scientifiques et même aux textes normatifs pensés et rédigés en fonction des contextes culturels plus élargis. Dans le cadre de cette thèse, ce contexte est double et défini par la qualité métisse de l'interprète : le contexte culturel latino-américain du passé de l'interprète et son contexte actuel, québécois, à l'intérieur duquel l'interprète évolue présentement.

Le troisième critère d'élaboration sera celui de faire des choix de textes selon la possibilité de créer l'espace dialogique du métissage à l'intérieur d'un processus de déconstruction et de problématisation des éléments mis en place, c'est-à-dire mon expérience, les sources textuelles, la notion d'approche culturelle de l'enseignement. Cela implique faire un choix délibéré d'écriture problématisante qui trouverait son point d'appui dans les éléments susceptibles de créer des rapprochements entre ces trois sources d'information. Il s'agit de mettre en texte le travail de déconstruction dialogique dans un corpus où pourraient se conjuguer les trois axes de la thèse : le raconter, l'interpréter, l'argumenter, et les deux contraintes de l'acte d'interpréter : le singulier et l'universel, répondant à une exigence pédagogique de processus de poiésis-aïsthésis-catharsis.

Un quatrième et dernier critère d'élaboration est celui qui permet de circonscrire l'interprétation et le choix des objets à interpréter (textes, expériences, etc). Il répond à l'intentionnalité de l'interprète (à ces objectifs, à son intuition critique, à sa vision de ce qui importe). Ce critère est balisé par les contours de la problématique déjà exposée et réfère à la compréhension et à l'interprétation de l'approche culturelle de l'enseignement, dans le cadre de la formation initiale des maîtres, dans sa dimension pédagogique. C'est-à-dire, privilégier comme axe d'interprétation, la compréhension de la dimension relationnelle dans le cadre d'une démarche visant la formation des futurs maîtres à la compréhension et à l'utilisation pédagogique de l'approche culturelle de l'enseignement. Ce dernier moment de la démarche vise l'interprétation elle-même.

Alors, il faut, dans un premier temps, construire le texte problématisant pour se vouer par la suite à un effort interprétatif qui pourrait atteindre une certaine universalité dans le cadre de cette thèse.

Ces critères ne sont qu'un point de référence pour baliser le discours exploratoire et le travail interprétatif à venir. Ils ne sont pas contraignants puisqu'ils sont assujettis, eux-mêmes, au rythme de l'exploration. Ils créent cependant des limites, puisqu'ils sont placés sur le chemin de l'explorateur pour lui éviter des errances infructueuses. Ces critères pointent aussi vers des errances possibles qui se dégagent des ouvertures créées par leur fluidité. Cependant, ils limitent le travail d'interprétation à un aspect fragmentaire de l'expérience de l'interprète et de l'univers textuel qu'il utilise pour le travail de construction analogique. Ils élargissent l'interprétation dans le sens d'une quête de compréhension qui passe par la dimension identitaire et ontologique de l'individu. Ces critères cherchent aussi une validité argumentative, comme procédure et comme méthode, qui pointe vers un travail de construction qui puisse s'élever au niveau de la validité universelle en tenant compte des ancrages dans les singularités de l'expérience individuelle. Pour finir, ces critères non seulement délimitent l'objet d'interprétation, ils délimitent aussi le champ problématique et ils résument la

méthodologie propre à cette thèse : l'articulation des trois axes (raconter, argumenter, interpréter) à l'intérieur d'un discours performatif aux dimensions pédagogiques (narration pédagogique), selon les procédés de l'herméneutique analogique (ou herméneutique du discours anthropique) ayant comme centre la gestation pédagogique sur les bases du processus de poiésis-aisthesis-catharsis.

CHAPITRE IV

PROBLÉMATISATION : LES CHRONIQUES D'UNE ERRANCE. À LA RECHERCHE DU PASSEUR CULTUREL, LA STRUCTURE DÉPOSITAIRE (SENSIBLE) DE L'AUTEUR

Cette « approche culturelle de l'enseignement » touche de manière complexe et profonde le personnel enseignant quant au rôle qu'il aura à jouer et, par ricochet, les formatrices et les formateurs de maîtres dans leurs programmes et activités de formation initiale et continue (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 33).

Au tout début de ce voyage, j'aimerais me rappeler de mes intentions avant d'entreprendre la traversée. Je me souviens les avoir laissées au loin, dans un terrain à peine balisé, dans un espace problématique cherchant à se définir : « Je me propose, dans cette thèse, de problématiser le concept d'approche culturelle de l'enseignement, dans une perspective pédagogique, de façon à permettre son application, sa fonctionnalité dans la formation initiale de maîtres, de manière à faire ressortir un profil de type *interface* que le formateur doit développer, en tant que pédagogue, pour faire face aux exigences de la formation de ce *passeur culturel* ». Je regarde au loin, essayant d'envisager l'étendue d'un lieu mitoyen d'entre deux rives, l'étendue de mon voyage où l'horizon se profile à peine comme une possibilité de destination.

Je me pense. Comment je pourrais me décrire ce relief qui se dessine au loin comme potentialité pédagogique d'une approche culturelle de l'enseignement ? La question m'amène à l'incontournable pédagogique de la question pédagogique. À la nécessité d'un effort pour donner à voir pour faire savoir : me décrire ce relief pour envisager la possibilité de l'atteindre, de le saisir, de l'apprivoiser. La question me pousse vers un voyage par les chemins de ma pédagogie et de ses racines culturelles. Je me dois

de déterrer la mémoire. Je me contrains à réveiller les souvenirs d'un temps passé et d'un temps plus récent. Je veux me revisiter dans mes lieux d'enseignement. Je vais entreprendre ce voyage rétrospectif dans l'espoir de retrouver la trace du **je** pédagogue, de me redire enseignant mais aussi, dans l'espoir de me retrouver dans ce lieu de convergence entre deux mondes qui est mon propre être ; lieu de rencontre entre le monde tiers de mes origines et le monde nord-occidental que j'habite aujourd'hui, lieu de culture, lieu d'homme. Je suis debout sur une rive qui n'a ni espace ni temps, ni contour ni durée. Je suis dans l'espace de l'errance, dans le temps de la quête.

Je fais ce voyage par un besoin de dialogue, par un besoin de compréhension. Je cherche à colmater cette brèche culturelle laissée par le bris entre deux pratiques pédagogiques, en apparence éloignées. Deux pratiques qui survivent dans mon intérieur comme un rappel constant à mon caractère métis. Le pédagogue passeur-culturel ne doit-il pas s'auto-définir en termes de culture, avant toute tentative de passage ? Je fais ce voyage dans un souci de passage, d'auto-passage.

Au moment du départ, je me rappelle de Zakhartchouk. Il me définit le passeur :

Il s'agit là d'un vieux mot qui correspond, dès le Moyen Âge, à *celui qui fait franchir un obstacle*¹⁰², et en particulier un fleuve. Personnage de conte ou de mythologie, il embarque le voyageur vers des rives inconnues (parfois les morts vers les Enfers !). On connaît aussi le « passeur » qui fait passer clandestinement les frontières, par des chemins souvent obscurs ou détournés. Ces connotations quelque peu mystérieuses ne sont pas pour nous déplaire, et surtout l'allusion au voyage. C'est probablement à un voyage que nous devons inviter les élèves à participer[...] Un voyage où il ne s'agit pas de renoncer aux charmes de la rive de départ vers laquelle on revient continuellement, mais qui ne sera jamais tout à fait la même quand on aura goûté les fruits d'un monde plus vaste, plus riche [...] Si l'enseignant aide à effectuer ce voyage, il devient donc ce passeur vers une « culture » qui « vaut la peine », une culture dans laquelle lui-même se doit d'être plongé, bien que le voyage soit une occasion continue d'aller plus loin. Passeur « cultivé » s'il veut être « culturel », et

¹⁰² Tous les soulignés sont dans le texte.

« cultivé » en particulier dans son domaine spécifique, celui de la pédagogie, sans laquelle il ne peut y avoir de passage pour tous (Zarkhartchouk, 1999, pp. 19-20).

Quelle belle définition qui, d'une certaine manière, fait résonner en moi les chemins de l'herméneutique : parcours qui revient sur une rive toujours changeante et renouvelée. Une définition qui m'invite à la narration pédagogique se donnant à voir par les charmes de la séduction. Un rappel de cette spécificité qui est la mienne, ma culture pédagogique, ancrée dans les racines de mon existence. Cette définition n'est pas non plus sans me rappeler un certain devoir : une commande ministérielle contenue dans le document d'orientation (Gouvernement du Québec, 2001a)¹⁰³ où j'entends avec insistance la nécessité d'être un passeur culturel pour répondre au devoir d'enseigner. Formulation normative, certes, qui me transmet l'incontournable nécessité de contribuer à la construction d'une école culturelle :

L'énoncé de politique éducative publié en 1997 par le ministère de l'Éducation réaffirme et remet à l'ordre du jour le projet d'une école culturelle et propose de faire du maître un passeur culturel, c'est-à-dire un héritier, un critique et aussi un interprète de la culture (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 38).

Héritier, critique et interprète ; école de culture : que de concepts, que d'idées qui alourdissent mes bagages avant le départ ! Devenir ce passeur culturel ramène au premier plan l'idée de l'interface, du médiateur. Réfléchir sur les caractéristiques de l'interface me forcera à le définir, à me redéfinir dans un souci de réappropriation de mes propres caractéristiques et de mes propres fonctionnalités d'interface. Je dois fouiller dans mes bagages.

L'autodéfinition de ma qualité de passeur me pousse irrémédiablement au passage lui-même, à une traversée obligée entre deux rives où la distance n'est pas seulement physique, mais aussi temporelle et culturelle. Le voyage me propose de braver les eaux troubles de ma mémoire. Je suis à la recherche de la voie qui rendrait possible la

¹⁰³ Dorénavant désigné : document d'orientation du MELS.

traversée. Je trouve des outils dans mes bagages : j'aperçois la narration faisant office de barque, j'envisage l'interprétation comme possible astrolabe pour guider ma route, j'anticipe les textes faisant office de constellations qui me guideront par les pénombres de la nuit de ma traversée. Je serai à la recherche des balises qui me permettront de bien me rappeler le voyage, des repères pour laisser une trace sur le parcours.

LA RIVE SUD OU LA OU JE DECOUVRE LE MONDE DE CULTURE

En premier lieu, la culture peut être représentée en tant qu'objet et être analysée selon deux perspectives : comme objet construit (sens descriptif) et comme objet désiré (sens normatif) (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 33).

Avant de commencer l'aventure, je m'oblige au souvenir de ce besoin qui me pousse au voyage : un besoin de conciliation et de réconciliation. Le monde de culture se présente à l'horizon comme une destination incontournable, comme un but à atteindre à tout prix. Il faut faire le voyage pour appréhender ce monde, le connaître, le saisir, et même le posséder d'une certaine façon. Mais pour atteindre ce monde il faut une trajectoire, une route pour l'atteindre.

Quelle est la meilleure route pour atteindre le monde de culture? Quels sont les dangers d'une telle traversée?

Je suis voyageur de nature. Je me suis promené par ces espaces du monde de culture. Je les ai explorés et en les explorant, j'ai voulu les cartographier pour mieux montrer la route à ceux qui voudraient bien les visiter. J'ai déjà habité la rive sud. Elle n'est pas le seul monde de culture, mais c'est sur cette rive que j'ai fait mes premières explorations de ce monde. La rive sud n'est qu'un des côtés du monde, un de ces horizons, mais elle constitue la première errance de mes souvenirs. Elle se montre comme le premier trajet de mon parcours.

La rive sud, première exploration : le brouillard du temps

Il faut en plus qu'un rapport sensible à la culture soit aussi mis en scène par la formatrice ou le formateur des maîtres, c'est-à-dire la manifestation d'une sensibilité à son propre rôle, une sensibilité à l'égard de la population en formation et une sensibilité au travail que cette dernière aura à exercer (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 41).

Je pars vers un rivage connu mais oublié. Une rive que j'ai déjà habitée et qui, aujourd'hui, se perd dans les brouillards du temps. Les paysages de ce temps passé viennent à ma mémoire. Quelques espaces bien définis qui ont été pour moi des lieux d'exploration qui à force de les fréquenter, étaient devenus des lieux connus. Des lieux peuplés des gens portant en eux le poids de l'histoire, de leur histoire. C'était un temps de dictature et un temps de révolution. C'était un temps de lutte et un temps de découverte. C'était le temps de la nouveauté et de l'exploration. C'était dans un pays dont je commence à oublier les contours, la géographie et même la culture. Un pays qui, aujourd'hui, est lointain dans ma mémoire et lointain dans l'espace : le Nicaragua. C'était la fin de la dictature, j'avais 16 ans; c'était la campagne d'alphabétisation, j'avais 19 ans. C'était l'époque révolutionnaire, j'étais éducateur populaire et j'y ai vécu 8 ans de plus.

À mesure que je m'approche de cette rive sud, je commence à revoir ces espaces. Je me revois armé d'espoir et de naïveté me lancer dans un travail pastoral auprès des enfants dans un quartier marginal de la capitale. Je me souviens de moi comme un jeune novice, aspirant à la prêtrise, en train de partir vers les montagnes du Nord de ce pays encore en guerre, encore blessé par quarante ans de dictature. Je portais l'espoir de l'homme nouveau annoncé par la révolution et j'alphabétisais. Ou encore, je me souviens de ce jeune apprenti d'éducateur populaire en train de travailler côte à côte avec un peuple qui se reconstruisait et qui voulait apprendre à faire différemment dans un monde nouveau. Un peuple qui réfléchissait sur ses propres façons de faire,

sur sa propre identité, sur ses perspectives d'avenir. Que de souvenirs! Mais j'arrive à la rive, c'est le temps de la mémoire, c'est le lieu de mes racines.

Sur cette rive, les constellations sont un peu différentes de celles de la rive nord. L'univers est peuplé des étoiles qui guident la pensée des hommes qui souffrent et subissent un système d'inégalité, d'oppression, de pauvreté, d'oubli et de mort. En ce sens, le ciel et la terre, ici, ne font qu'un. Ils se fondent dans un besoin vital de survie et de comprendre pour survivre.

Mais je suis ici à la recherche des souvenirs très précis, des souvenirs qui traversent aujourd'hui l'ensemble des mes lieux d'enseignement, de mes lieux pédagogiques. L'un d'entre eux m'apparaît au détour : le souvenir de Freire.

Freire n'est pas apparu dans mon expérience de vie de façon spontanée. Il a habité mon expérience dans le temps où j'étais éducateur populaire, dans le temps de la croisade d'alphabétisation de la période révolutionnaire et même avant, dans le temps de mon travail de pastorale dans les quartiers marginaux de Managua, au milieu d'un état d'incertitude créée par la situation politique des dernières années de la dictature. Freire est apparu dans ce temps parce que le contexte culturel me rattrapait toujours dans mes tentatives d'enseignement. Freire avait quelque chose à me montrer. Parler de l'évangile aux enfants ou accompagner le travail d'alphabétisation dans une région rurale éloignée ou organiser des séances de coopératisme dans les communautés rurales, ne pouvait pas se faire sans regarder en face le contexte social, économique et politique faisant partie du quotidien de ces gens, de notre quotidien en tant que nation.

J'ai rencontré l'œuvre de Freire pour la première fois dans mon travail de pastorale. Je me suis découvert alors comme un être de questions. Le choc culturel de la réalité quotidienne m'atteignait provoquant en moi un état de questionnement. Comment aborder l'enseignement des évangiles sans faire référence aux disparus de la nuit précédente? Ces disparus, victimes de la persécution et de la répression de la

dictature? Des victimes qui étaient les frères, les sœurs, les oncles, les mères ou les pères de ces enfants auxquels je devais livrer le message des évangiles? Des gens enlevés pendant la nuit d'avant au milieu de cris, de larmes, de coups de fusil, de morts et de blessés et dont le souvenir n'en était pas remémoration du passé, mais une souffrance lancinante incrustée au plus profond de l'esprit des enfants? Un souvenir qui saignait encore par les blessures laissées sur leur chair par l'agression des gardes nationaux, faisant encore mal, provoquant encore une souffrance au-delà de la souffrance physique.

Quelques années plus tard, lors de la croisade d'alphabétisation, après la chute de la dictature et la prise de pouvoir du Frente Sandinista de Liberación Nacional, j'ai eu l'occasion de participer à la croisade d'alphabétisation¹⁰⁴ dans une région éloignée du Nicaragua, au fond des montagnes du Nord, dans un secteur de colonisation agricole¹⁰⁵. J'étais au séminaire. Je voulais devenir religieux piariste. L'alphabétisation a été un de ces moments forts de mon existence. Mon deuxième contact avec Freire¹⁰⁶, mais cette fois-ci avec un objectif faisant partie d'un projet de libération nationale¹⁰⁷. La culture me rattrapa une fois de plus. Une culture rurale que

¹⁰⁴ « La Cruzada Nacional de Alfabetización » dont le nom au complet est « Cruzada Nacional de Alfabetización Héroes y Mártires por la Liberación de Nicaragua (CNA) était une initiative du gouvernement révolutionnaire du Nicaragua qui eut comme conséquence la réduction de l'indice d'analphabétisme de 50% à 12%, ce qui lui a mérité le « prix de l'alphabétisation » de L'UNESCO en 1980 et en 2007 cet organisme a inscrit les archives de la campagne dans les « Mémoires du monde », programme visant la préservation du patrimoine documentaire et la mémoire authentique de la diversité des langues, peuples et cultures de la planète.

¹⁰⁵ La région (comarca) de Caño Negro de Arriba, située au Nord du Nicaragua. Cette région était située aux limites de la frontière agricole et n'était desservie par aucune voie de communication. La seule façon d'y accéder était de se rendre au bout de la route par camion et de faire le restant du chemin à pied ou à dos de mule, sur une distance mesurée en termes d'heures : une demi-journée plus ou moins jusqu'au « centre » de la comarca, le lieu où s'élevait une petite chapelle et, de là, continuer sur 30 minutes à 5 heures de marche, au travers des sentiers entourés de jungle tropicale, pour atteindre la plus proche et la plus éloignée des maisons.

¹⁰⁶ J'avais étudié Paolo Freire lors de ma quatrième année de secondaire et j'avais appliqué la méthode d'enseignement basé sur la conscientisation à l'intérieur de mon travail de pastorale.

¹⁰⁷ Será la Revolución Popular Sandinista generando su propia pedagogia, Será una experiencia político-pedagógica que vendrá a enriquecer al alfabetizador y al alfabetizado, al maestro y al alumno,

je ne connaissais pas. Un contexte historique que j'ai dû apprendre à apprivoiser, à intégrer. Un mode de vie que j'ai dû apprendre à adopter progressivement. C'est à ce moment que je me pose pour la première fois la question, de façon consciente, sur la culture collective et son influence dans le processus d'apprentissage. Étant conseiller technique et accompagnateur des alphabétiseurs, mon devoir consistait à superviser leur action d'alphabétisation, à organiser des ateliers de mise à jour, de réflexion au tour du travail réalisé. Tous les membres de l'escouade d'alphabétisation¹⁰⁸ étaient, il faut le dire, des jeunes adolescents issus de la classe bien aisée nicaraguayenne. Pour eux aussi, le « choc culturel » était fort. Il fallait aussi savoir le gérer. Comment arriver à gérer mes propres incertitudes face à la façon d'aborder le travail d'alphabétisation et en même temps, les incertitudes de mes jeunes alphabétiseurs¹⁰⁹? Comment faire un travail d'alphabétisation en tenant compte d'une réalité qui nous était complètement inconnue? Comment mobiliser les alphabétiseurs autour de l'apprentissage de la lecture et de l'écriture après une journée de dur labeur dans les champs? Comment maintenir le moral et l'enthousiasme de mes alphabétiseurs confrontés à une forme de vie très loin de celle qu'ils avaient connue jusque-là? Comment utiliser toutes ces techniques d'alphabétisation apprises un peu à la hâte, inspirées de la méthode de Freire et qu'il fallait adapter à la réalité des colons nicaraguayens?

al educador y al sembrador. De aquí se aprenderán lecciones insospechadas. Cuando todos regresen a sus hogares, traerán dentro de sus mochilas un historial digno de ser estudiado en todos sus matices. Este será el venero donde los pedagogos extraerán nuevas directrices y nuevos métodos de aprendizaje. Será el primer diagnóstico para diseñar el perfil del NUEVO NICARAGÜENSE. De los futuros hijos de Sandino (Extrait de la déclaration du ministre de l'éducation du Nicaragua, Carlos Tunnerman, en février 1980, au début de la campagne d'alphabétisation. Pour la traduction, voir annexe « Traduction des textes cités en espagnol »).

¹⁰⁸ La structure organisationnelle de la campagne était de type militaire. Les différentes zones d'alphabétisation étaient appelées « fronts », six en total. Chaque zone accueillait un nombre indéterminé des brigades d'alphabétiseurs. Les brigades étaient subdivisées en colonnes de 120 brigadistes chacune. Chaque colonne comportait 4 escouades de 30 alphabétiseurs chacune en plus d'un état majeur par escouade composé par les conseillers techniques et le chef d'escouade. C'était la structure du « Ejército popular de alfabetización, EPA » (l'Armée populaire d'alphabétisation).

¹⁰⁹ En fait, la différence d'âge entre les alphabétiseurs et moi n'était pas si grande, 3 ou 4 ans. J'étais dans le début de la vingtaine, eux avaient 16 ou 17 ans.

La méthode Freire proposait une méthode d’alphabétisation qui avait comme point de départ l’individu lui-même, à l’intérieur de son collectif de travail, de son milieu de vie et la méthode faisait déjà une première mise en garde face à toute tentative d’alphabétisation ou d’éducation ...

Il nous sembla que, avant même d’apprendre à lire à un analphabète, la première dimension de ce nouveau contenu éducatif, pour l’aider à dépasser son niveau de compréhension magique et primaire et à développer une conscience de plus en plus critique, devait être le concept anthropologique de culture. Les différents aspects de ce concept sont les suivants : la distinction entre deux mondes, celui de la nature et celui de la culture; le rôle actif de l’homme vis-à-vis de son milieu concret, et comme partie intégrante de ce milieu; le rôle de médiatrice que joue la nature dans les relations et la communication entre les hommes; la culture présentée comme un surplus que l’homme apporte à un monde qu’il n’a pas créé; la culture présentée comme le résultat de son travail, de son effort créateur et re-créateur; la dimension transcendante de ses relations; la dimension humaniste de la culture; la culture présentée comme une acquisition systématique de l’expérience humaine, comme une assimilation, et donc critique et créatrice, et non comme une *distribution*¹¹⁰ de notifications et de prescriptions; la démocratisation de la culture, reflet de la démocratisation fondamentale; l’apprentissage de l’écriture et de la lecture, comme clef pour l’entrée de l’analphabète dans le monde de la communication écrite; l’homme enfin, présent dans le monde et participant à ce monde; sa vocation à devenir sujet au lieu de rester simple objet (Freire, 1978, p. 113-114).

La structure des cahiers d’alphabétisation reprenait cette mise en garde et la transformait en méthode pédagogique. Il s’agissait d’une adaptation de la méthode Freire à la réalité nicaraguayenne. Au-delà de la méthodologie utilisée, basée sur des unités de langage significatives pour lancer le processus d’apprentissage de la lecture et de l’écriture,

La méthodologie utilisée par l’alphabétisation avait comme objectif explicite de réussir, en même temps que l’enseignement de l’écriture et de la lecture, la tâche de conscientiser à la réalité nationale, autant les alphabétisés que les alphabétiseurs. Par réalité nationale, on comprenait : la conjoncture économique, politique, et militaire du Nicaragua; le programme du

¹¹⁰ Souligné dans le texte.

gouvernement révolutionnaire et l'interprétation historique de la lutte pour la libération.¹¹¹

Ce souvenir me parle d'une intention de dialogue déjà explicitée dans les visées méthodologiques de la croisade, d'une intention d'aller au-delà de l'enseignement vers une tâche de conscientisation. Ceci exigeait de l'écoute, du dialogue, de plonger non seulement dans ce contexte propre à chacun des collectifs d'alphabétisés mais aussi, en nous-mêmes, en tant qu'alphabétiseurs, dans notre histoire, dans nos préjugés, dans nos angoisses, dans le questionnement de nos attitudes de vie. Un travail qui ne se faisait pas en dehors d'une compréhension de cette dimension historique et incarnée de l'être dans son activité quotidienne de transformation du monde, dans son activité relationnelle, dans la vision qu'il a de lui-même. Mais plus qu'une visée méthodologique, elle était devenue un incontournable de la tâche d'enseignement. La pédagogie et le pédagogue ne faisaient qu'un.

Quelques années plus tard, quand j'avais déjà renoncé à devenir prêtre et que j'avais commencé à travailler comme éducateur populaire, les questions continuaient à se poser avec la même force. Mais cette fois-ci, ce questionnement était accompagné des efforts de systématisation de l'expérience d'éducateur. Le travail d'intervention dans le milieu s'outillait d'une réflexion collective autour de la méthodologie de l'éducation populaire. Cette réflexion incluait autant les participants aux séances éducatives que d'autres éducateurs populaires du pays et de l'Amérique Latine. Il s'agissait d'une interrogation du côté du sens, du côté de l'autre. Comment parler de coopératisme à ces gens qui, le matin, se levaient avec un creux au ventre parce que, la veille, ils n'avaient pas eu de nourriture à porter à leur bouche et ça, depuis même déjà quelque jours où ils n'avaient eu que quelques repas éparpillés dans un temps

¹¹¹ Sur le site de « Sandino vive ». Traduction libre de: "la metodología utilizada para la alfabetización tenía como objetivo explícito realizar, simultáneamente con la enseñanza de la lecto-escritura, la tarea de concientizar tanto alfabetizadores como los alfabetizados de la realidad nacional. Esta realidad abarcaba la coyuntura económica, política y militar de Nicaragua, el programa de gobierno revolucionario y la interpretación histórica de la lucha de liberación."

sans repère parce qu'on ne comptait plus les jours sans manger à sa faim, parce que la réalité de la faim n'avait plus de temps? Comment parler de techniques de *culture* à ces gens qui voyaient le maigre approvisionnement en grain comme un fait incontournable des famines à venir? À ces gens qui voyaient leurs champs, leurs maisons rasées par des incendies répressifs des contra révolutionnaires? Freire était déjà là... d'autres l'ont rejoint.

L'univers de ces questions s'est vu éclairé par d'autres lumières. La théorie dialectique de la connaissance entre dans mon expérience comme un nouveau fondement de ma pratique. Le travail d'éducation populaire (EP) vient boire à ces sources. Deux concepts enrichissent les fondements de l'éducation populaire : la *philosophie de la praxis* d'Antonio Gramsci et la *dialectique du concret* ou de la totalité concrète de Karel Kosik. Il était un peu étrange de voir les philosophes nous dicter des leçons de pédagogie. Je découvris alors que la philosophie pouvait être utile à la tâche d'enseignement.

Le postulat méthodologique sur lequel s'appuie, à cette époque, la conception de l'EP est que : tout processus d'apprentissage est fondamentalement un processus de construction de connaissances. En ce sens, l'acquisition de connaissance et le processus éducatif sont unis par l'établissement d'une identité entre deux concepts traditionnellement différenciés dans la culture éducative latino-américaine : connaître et apprendre, ou pour mieux dire, « faire de la connaissance » et « appréhender le savoir ». Du côté de l'enseignant pédagogue, c'était en quelque sorte un dépassement de ce qu'aujourd'hui je nomme « faire savoir » complété par un « faire pour savoir ». Apprendre devenait ainsi non seulement une tâche de préhension ou d'acquisition des objets externes à la réalité de l'apprenant, mais un processus de production de connaissances à partir d'un effort venant fondamentalement de l'apprenant et où l'enseignant n'était qu'un guide, un facilitateur.

Nous, éducateurs populaires, savions déjà qu'il fallait tenir compte de l'individu et du collectif dans son action quotidienne avant d'entreprendre tout processus de production de connaissances, c'est-à-dire d'apprentissage (c'était l'héritage de Freire). Ce principe se voyait dès lors complexifié par ce que Kosik nomme le monde du *pseudo-concret* :

Les phénomènes qui forment le milieu quotidien et l'atmosphère routinière de la vie humaine frappent de manière immédiate, habituelle et évidente l'esprit des individus actifs. Ils forment une sphère indépendante et naturelle. Cet ensemble représente le monde du *pseudo-concret*¹¹². En font partie :

le monde des phénomènes extérieurs, qui se déroulent à la surface des procès fondamentaux et réels;

le monde de la circulation et du trafic, c'est-à-dire de la praxis fétichisée des hommes (qui n'a rien à voir avec la praxis révolutionnaire et critique de l'humanité);

le monde de représentations traditionnelles, qui sont la projection des apparences phénoménales dans la conscience des hommes, l'image et les formes idéologiques;

le monde des objets figés, qui produisent l'impression d'être des conditions naturelles et ne sont pas immédiatement reconnaissables comme résultats de l'activité sociale des hommes (Kosik, 1988, p. 2).

Ainsi, ce monde que Freire avait identifié comme monde de culture et monde de nature, se subdivise en plusieurs mondes à l'intérieur desquels évolue l'homme dans son quotidien, un monde de relations.

Pour la première fois, un aperçu de réponse se présente à mes questions. Me renvoyant aux questions mêmes et à leur pertinence en pédagogie. J'ai compris que si les questions autour des conditions de vie des collectifs d'apprenants étaient toujours présentes lors de mes activités éducatives, c'était parce que s'en occuper est un incontournable à l'apprentissage. C'est à dire, si l'apprentissage et l'enseignement

¹¹² Souligné dans le texte.

doivent dépasser la simple préhension des objets externes à l'individu pour devenir travail de construction de connaissance, il faut s'occuper de la matière première de cette possibilité de construction : le collectif d'apprenant et les individus qui les composent. Mais encore, il fallait en tenir compte en s'occupant en premier lieu du monde de culture défini par Freire et que Kosik a complexifié dans son concept de *monde pseudo-concret*.

Je découvre la « pratique de l'homme » comme point de départ du processus d'apprentissage. Une pratique que je conçois à ce moment comme l'activité quotidienne de l'homme dans sa relation avec son entourage et son environnement. Cette pratique réfère aussi à la vision plus ou moins exacte ou plus ou moins mystifiée que le collectif d'apprenants possède de cette réalité. N'importe quel phénomène qui s'offre à la connaissance de l'être humain, comme objet de savoir, peut ainsi être englobé par cette définition de *pratique*. Toutes les sciences, de n'importe quelle nature : physiques, humaines, naturelles ou sociales, je les découvre comme ayant un rapport avec les éléments isolés de la réalité totale dont nous faisons partie. C'est un grand moment dans la représentation que je me fais d'être éducateur. Je me découvre capable d'aborder la totalité humaine par une seule porte d'entrée : l'être et sa pratique. Je découvre toute pratique quotidienne comme faisant partie du tout réel. Chaque être, dans son devenir et son labeur de tous les jours, a une expérience, une conception, une idée, une perception, une relation (explicite ou implicite, consciente ou inconsciente) avec les éléments isolés d'une réalité plus totale.

Ainsi, l'objet de connaissance, l'objet de savoir devient un élément isolé qu'il faut réintégrer au lieu de l'homme dans sa construction du monde de culture.

Gramsci nous apportait, de son côté, des lumières complémentaires. Il nous apprenait que la première perception que nous avons de ce phénomène (réalité pseudo-concrète ou monde de nature et monde de culture) et la première relation que nous établissons avec lui est appelée le *sens commun*.

Ce concept [sens commun] répond à un ensemble fragmentaire et incohérent d'idées et d'opinions sur la réalité quotidienne. Ces idées sont généralement inscrites dans les traditions, les mythes, les croyances et les superstitions populaires » (Gramsci, 1971, cité par Hahn, 1976, p. 115)¹¹³.

Ce rapport, ainsi conçu comme *sens commun*, devenait le point de départ de tout acte éducatif. Cela impliquait l'obtention d'un *diagnostic* qui permettait d'explicitier la pratique quotidienne du sujet apprenant (du collectif apprenant à l'intérieur du processus collectif de production de connaissances). Ce diagnostic mettait en évidence trois aspects de la *pratique* quotidienne :

- La perception, les idées, la conception, en un mot la représentation mentale que l'individu ou collectif apprenant se fait du phénomène ou élément de la réalité auxquels nous nous appliquerons lors de notre travail éducatif.
- Le genre de relation pratique et utilitaire que l'individu ou collectif établit dans son quotidien avec le phénomène.
- La perception que l'apprenant a de l'influence que ce phénomène exerce sur lui et de l'influence que lui-même exerce sur ce phénomène.

Il y avait, bien sûr, des implications didactiques à cette façon de procéder mais, avant de les aborder, j'ai besoin d'un arrêt. Je tiens ici à faire une pause dans l'exploration. J'ai besoin de cartographier les lieux pour les revisiter au besoin. Je me dois de ne pas perdre la route.

Première balise : Le monde de culture comme point de départ du processus d'enseignement apprentissage

La culture comme objet peut aussi être analysée selon une autre perspective. Elle revêt en ce cas un sens désiré, normatif. La culture fait alors référence à un idéal d'individu cultivé à atteindre (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 34).

¹¹³ Toutes les citations de Hahn (1976) sont une traduction libre de l'anglais.

Me revoir ainsi acteur de mes mémoires me ramène au besoin de m'interpréter pour me dire. Atteindre la communicabilité d'un sens que je recherche dans les profondeurs de la jungle de mes souvenirs. Le repère est à peine perceptible. Une représentation qui s'annonce diffuse et mystifiée. Cultiver les champs vierges de la représentation pour qu'ils deviennent champs de culture. Prendre la charrue de ma pensée pour l'auto-labour. Faire germer dans les sols rocailleux de l'expérience les pousses d'un nouveau monde qui se donnerait en nourriture pour le monde des hommes.

Dumont me dit que la culture première

est un donné. Les hommes s'y meuvent dans la familiarité des significations, des modèles et des idéaux convenus : des schémas d'actions, des coutumes, tout un réseau par où l'on se reconnaît spontanément dans le monde comme dans la maison (Dumont, 1968, p. 51).

Me découvrir bâtisseur du monde comme je bâtis ma propre maison, c'est faire de mes représentations la pierre première, le point d'appui d'un savoir-objet qui se construit et que je renonce à posséder pour pouvoir l'habiter. Devenir l'objet de mon savoir pour faire du savoir mon objet à faire. Entrer par la porte de ce que je connais pour m'aventurer dans l'inconnu qui s'offre en champs de connaissances. C'est me laisser appeler par l'effort du cultivateur, par le souci de récolte. Qu'est-ce que cette culture? Atteindre ma conscience primaire, la source cachée de mes vérités douteuses. Soumettre le monde de mes certitudes à l'implacable défrichage de la charrue de mes questions :

Pour tout dire, un monde du « sens commun », et selon la double acception du terme : comme vérité certaine et comme vérité unanime. Il est un autre monde, celui du changement, du possible, de l'incertitude, de l'angoisse : beaucoup de nos actions et de nos paroles s'évertuent à restaurer le sens et, pour ce faire, à rétablir sans cesse la continuité. Mais les hommes ne se bornent pas à colmater les trous du monde et les fuites du sens; ils construisent des univers parallèles où la perception, l'action, le discours puissent retrouver leurs assises et leurs intentions (Dumont, 1968, p. 40).

Retrouver les balises de mes intentions pour définir les contours d'un autre univers, par l'exploration angoissante de mes questions ou par le questionnement exploratoire de mes angoisses. Pour bâtir l'univers parallèle d'une autre habitation qui sera à son tour monde douteux de représentation. Cheminement en tire-bouchon qui rompe les épaisseurs pour les pousser vers le haut : briser ainsi la résistance du bouchon pour que le vin puisse se donner à boire.

Enseigner la culture dans la perspective de la culture n'évite pas le travail artisan, le travail d'ouvrier ou de cultivateur.

L'enseignante ou l'enseignant détient de la société le mandat d'instruire et d'éduquer, autrement dit, de former des êtres cultivés (culture comme objet désiré) qui entretiendront un nouveau rapport à la culture, c'est-à-dire au monde, à eux-mêmes, aux autres. Il est porteur de culture (première et seconde), il est inscrit dans un rapport au monde, à lui même et à autrui (ses élèves, ses pairs, la communauté) et il cherche à mener les élèves à se distancier de la culture première pour les faire accéder à une culture seconde désirée (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 37).

Se sortir des lieux sécurisés pour s'en aller vers des lieux exploratoires dans la prise en compte du triple rapport: à soi, à autrui, au monde. En d'autres termes, alléger la pesanteur de ce que je tiens pour vrai. Libérer le sens pour qu'il s'élève vers le monde des relations, le monde des rapports, dans la quête d'une complémentarité, d'une participation à la construction du monde de culture. La construction d'un autre monde.

Cet autre monde, c'est que Dumont appelle la « culture seconde », comme l'ensemble de ses œuvres de culture où l'homme cherche à trouver un sens à ses angoisses et ses incertitudes. C'est le produit de l'effort de réflexivité de la conscience qui s'implique dans la construction des nouveaux sens, des nouvelles significations, à partir de la donnée de nos représentations, de nos actions, de nos expériences premières :

le passage de la culture commune et spontanée à la culture seconde est, à sa manière, une *implication*¹¹⁴ de cette sorte [...] La culture seconde est véritablement une implication : elle n'est pas un complément ajouté du dehors à la culture commune. C'en est comme le sens rendu explicite et, pour cela, réuni et concentré dans un nouvel élément (Dumont, 1968, p. 53).

En tant qu'objet dans son sens descriptif, la culture est composée (comprise) par ces deux mondes : le monde de la culture première qu'on porte en héritage, produit par nos expériences de vie et cet autre monde, le monde du discours compréhensif de notre monde : les arts, les sciences, le savoir humain codé et devenu discours :

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*¹¹⁵ (Dumont, 1968, p. 41).

Distance de temps, mais aussi d'espace et d'état (d'être). État de déchirement, c'est-à-dire de crise. Brèche entre le monde de mes expériences, de mon héritage, des valeurs que je porte et assumés comme identité et cet autre monde où la collectivité locale, régionale ou mondiale cherche les chemins d'une auto-compréhension. Ce déchirement que je percevais certes comme un obstacle à l'apprentissage mais qui, par la force du dévoilement, se révèle sa pierre angulaire, les fondations d'une construction nouvelle.

Parole qui cherche à se libérer de l'emprise du langage par le détournement du symbole. Dire ma parole sans chercher à répéter le mot déjà dit portant un sens pour tous. Effort de la pensée de s'autonomiser pour mieux s'insérer dans le monde. Dire mon action pour mettre en évidence cette singularité des sens qui me sont propres

¹¹⁴ Souligné dans le texte.

¹¹⁵ Souligné dans le texte.

pour créer l'espace d'un dialogue. Un dialogue qui ne serait ni reprise de la parole de l'autre (des autres), ni emprise de la parole du monde mais prise de parole pour soi¹¹⁶.

Mais le monde de ma culture locale a aussi besoin d'un idéal d'homme, d'un idéal d'être qui puisse s'insérer dans son monde. Il se profile comme une obligation d'enseigner. Ainsi l'enseignant est aussi bâtisseur de culture première, c'est-à-dire, forgeron d'âmes. Je ne peux pas échapper à cette obligation. Elle reste là comme un rappel :

L'école entretient un lien étroit avec ces deux perspectives descriptives et normatives de la culture pensée comme objet. En tant qu'organisation située dans un espace et un temps données, l'école fait partie de la culture première. Plus encore, en tant qu'institution vouée à la compréhension du monde, l'école est un véritable foyer d'intégration culturelle, un cercle de culture seconde (Dumont, 1971). Enfin, comme lieu de travail et de promotion d'un type particulier d'objets de culture seconde estimés désirables, l'école vise à faire acquérir des dispositions et des qualités propres à un esprit « cultivé » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 34).

L'obligation d'enseigner reste comme un nœud, dans mon argumentation ou dans mon estomac.

La rive sud, deuxième exploration : par les chemins de la libération

Former un maître, c'est aussi le préparer à assumer son rôle de passeur culturel. C'est le former à être celui qui fait accéder l'élève à d'autres rives, celui qui le guide de manière critique et l'aide à s'orienter dans le monde (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 40).

Trouver les chemins pour libérer était sans doute de plus grand défi de ces temps. Identifier les routes, l' *hodos* menant à l'objectif de libération était au centre des préoccupations du catéchiste, de l'alphabétiseur, de l'éducateur populaire. Élaborer une méthode capable de favoriser le processus de libération à partir d'un travail

¹¹⁶ Dans son sens étymologique de « nous ».

éducatif était l'intention à laquelle je me vouais dans chacun des espaces d'enseignement de ce temps. Freire m'avait montré un premier chemin :

Dans une première phase, on fait l'inventaire de l'univers verbal des groupes de travail. [...]

La seconde phase consiste dans le choix des mots-clefs à partir de l'ensemble des mots recueillis au cours de l'enquête. Cette sélection doit être faite selon les critères suivants :

La richesse des sons ou phonèmes;

Les difficultés phonétiques. [...];

Le contenu pragmatique du mot, en retenant les mots qui ont une résonance orientée vers les domaines social, culturel, politique, etc. [...];

La troisième phase est constituée par l'élaboration de tableaux de situations liées à la vie des membres du groupe de travail. [...]

La quatrième phase consiste dans la préparation de fiches qui aideront les animateurs de débats dans leur tâche [...]

La cinquième phase voit la confection de fiches comportant la répartition des familles de phonèmes correspondant aux mots-clefs (Freire, 1978, p. 117-120).

Il s'agissait du chemin préalable au travail d'éducation dans une perspective de conscientisation. La catéchèse de mes premières expériences commençait toujours par ce travail de préparation. Je me voyais ainsi en contact avec ce monde nouveau et j'apprenais avant d'enseigner. L'élaboration des fiches et des tableaux permettaient le dialogue autour des grands thématiques de la catéchèse. Ces tableaux étaient le point de départ du dialogue, de la mise en parole de ce *sens commun*, de ces deux mondes : de nature et de culture. Et même s'il s'agissait d'un dialogue avec les enfants, il était précédé d'un dialogue avec les autres catéchistes qui, en majorité, étaient des jeunes du quartier où j'enseignais.

L'habileté au dialogue de l'animateur, c'est-à-dire, sa capacité d'écoute, sa capacité à abandonner ses propres représentations était la clé de la méthode. Une capacité qui

avait comme condition une qualité d'autoquestionnement de la part de l'animateur mais, aussi, une capacité de dépassement et d'autodépassement, aller au-delà des significations premières de l'un et de l'autre, animateur et apprenant¹¹⁷.

La *cartilla* (le cahier) d'alphabétisation utilisée lors de la croisade d'alphabétisation reprenait cette méthode. Le travail d'alphabétisation s'amorçait par une discussion, avec le groupe d'alphabétiseurs, autour d'une image signifiante accompagnée d'une « phrase génératrice » à partir de laquelle nous commençons le processus d'apprentissage de l'écriture et de la lecture. La plus riche et passionnante des expériences éducatives de cette période, pour moi, a été sans doute cette première étape de dialogue. C'était le moment où, au-delà de l'image, nous avions accès à la narration de la vie des alphabétiseurs, à leur façon de voir le monde, à leur façon de le raconter. Au début, nos efforts d'alphabétiseurs se concentraient à vouloir faire ressortir le mot ou le discours que nous avons entendu lors de la formation initiale à la méthode. C'était le discours de la révolution, du gouvernement, du parti, des concepteurs de la *cartilla*. Mais se mettre à l'écoute des alphabétisés nous a amenés à abandonner cette volonté de reproduction de ce discours pour retrouver l'authenticité du discours de nos alphabétisés. Émergeait alors le véritable apprentissage, le véritable dépassement, le chemin qui nous conduisait vers des mondes totalement nouveaux. En tant qu'alphabétiseurs nous savions lire et écrire le monde, les alphabétisés connaissaient leur monde et la façon de le dire.¹¹⁸ Nous portions l'obligation d'enseigner pour apprendre à lire, à écrire et apprendre le chemin de la liberté.

Devenu éducateur populaire, j'ai suivi une route semblable. J'avais revisité et réaménagé les chemins antérieurs, les améliorant, les ornant, leur donnant plusieurs

¹¹⁷ Voir figure 5.

¹¹⁸ Voir figure 6.

voies pour pouvoir les faire transiter dans plusieurs directions possibles. Toutes ces directions menaient à un but de libération.

La méthode d'atelier rendait possible l'application pratique de la logique méthodologique de l'EP et permettait de convertir le processus d'apprentissage en *processus de production collective de connaissances*. Ce concept d'atelier appliqué à l'éducation faisait écho à la définition classique de : lieu où les ouvriers travaillent en commun.

La condition de *travail en commun* était à la base du concept d'atelier. Celui-ci était prévu comme un espace pédagogique où éducateurs et apprenants réalisaient un travail collectif d'apprentissage et où la participation active était un élément essentiel, une condition *sine quoi non* au processus d'enseignement-apprentissage. Le produit final d'un atelier était une nouvelle connaissance de type pratique et transformatrice. Comme dans tout travail productif, les composants du processus de production s'agençaient autour d'une démarche méthodique et organisée. Cette façon d'organiser un atelier nous l'appelions *logique verticale*. Cette logique était nécessaire à l'organisation et à la réalisation de l'atelier. Je la décris ici dans ces deux dimensions, comme préparation de l'atelier et comme réalisation. Concrètement, l'atelier dans son design était suffisamment souple pour que, lors de la réalisation, nous puissions faire les ajustements nécessaires, afin de respecter le rythme donné par les participants.

La logique verticale peut être décrite ainsi :

1. Il faut, dans un premier moment, identifier le contenu de l'atelier, en consultation avec le groupe ou collectivité visé, la plupart du temps des collectifs ruraux ou des organismes populaires, syndicats, institutions d'état, etc. La situation, le problème ou le phénomène que nous devons travailler en atelier, c'est-à-dire l'objet de savoir ou de connaissance visé. C'est le *quoi* et le *pourquoi* de l'atelier. C'est-à-dire le thème et l'objectif général de l'atelier.
2. Il fallait ensuite identifier les différents sous-thèmes et objectifs spécifiques qui devaient être travaillés à l'intérieur de l'atelier. Ce travail devait tenir

compte des trois grandes étapes de la méthode de l'EP : pratique-théorie-pratique. Ces étapes étaient :

- a. Pratique : expérience des participants par rapport au contenu de l'atelier (concevoir le triple diagnostic que j'avais déjà défini plus haut, afin de faire ressortir, objectiver, la pratique des participants à l'atelier)
- b. Théorie : aborder les concepts et définitions qui supportent le contenu de l'atelier. C'était un moment que nous appelions la *conceptualisation*. Le processus de conceptualisation se faisait à partir de deux moments d'enrichissement du diagnostic. Le premier moment avait recours à *l'apport des sciences* pour la compréhension du diagnostic. Il s'agissait de choisir les concepts, les théories, les définitions données et élaborées par les différentes sciences en rapport au phénomène ou objet de connaissance que nous étions en train de travailler. Le choix des concepts devait respecter le niveau de compréhension *diagnostiqué*, c'est-à-dire qu'il fallait s'adapter au niveau de compréhension du collectif apprenant. Le deuxième moment de la conceptualisation était conçu comme une *délimitation historique et structurelle du phénomène ou objet de connaissance*. Il s'agissait de faire *l'historique* du phénomène abordé lors du diagnostic, d'identifier la place qu'il prenait dans le milieu avec lequel il était en interaction, de découvrir quelles étaient les influences que ce phénomène exerçait sur la *totalité environnante* et comment cette totalité l'influçait à son tour. Ces deux *moments* de la conceptualisation menaient à une compréhension élargie de l'objet d'étude ou de connaissance et nous permettaient d'élaborer un nouveau *discours* explicatif du phénomène visé, plus complet et différent de celui diagnostiqué au départ : « Ce discours explicatif interprète la réalité historique de façon à identifier

les problèmes et déficiences manifestes et propose une façon de les améliorer » (Gramsci, 1971, cité par Hahn, 1976, p. 118-119).

- c. Pratique : il s'agissait d'élaborer une nouvelle compréhension du phénomène et d'identifier les conséquences pratiques des nouveaux apprentissages, dans une perspective de transformation (libératrice). Le retour à la pratique était la dernière étape de la méthode proposée par l'EP. L'apprenant ou sujet connaissant envisageait une application pratique de la nouvelle compréhension qu'il avait élaborée du phénomène. Il établissait des comparaisons entre ses premières perceptions (aux trois niveaux du diagnostic) et la nouvelle compréhension obtenue lors de la conceptualisation. Ainsi, il prenait conscience des changements qui s'étaient opérés au niveau de sa perception et de ses représentations et pouvait tirer des conséquences d'ordre pratique pour apporter des changements autant au niveau de sa propre perception comme de la relation qu'il établissait avec le phénomène étudié. C'était une compréhension nouvelle qui provoquait en lui des modifications de comportements, des changements dans sa relation pratique et utilitaire avec le phénomène : « la nouvelle vision stimule une activité pratique consciemment orientée et rationnellement, vers un changement efficace de la réalité historique (Gramsci, 1971, cité par Beverly Hahn, 1976, p. 118-119). Ce point d'arrivée devenait le nouveau point de départ d'un nouveau processus d'apprentissage visant à approfondir les connaissances ainsi construites.

3. Une fois les sous-thèmes et objectifs spécifiques agencés selon la *logique verticale*, il fallait procéder à la planification proprement dite.

Tels étaient nos chemins. Je pourrais aujourd'hui dire, telle était notre didactique. C'étaient les chemins que j'avais parcourus à la recherche d'un chemin de libération, à ce moment-là, une libération des conditions d'inégalité, d'injustice, de

marginalisation, d'exclusion. J'étais alors loin d'identifier ce travail de libération historique à un travail qui était, aussi, libération de la parole elle-même. Dimension que je ne pouvais pas voir à ce moment, et ce, malgré les mots que Freire avait déjà prononcés à ce sujet.

L'existence humaine ne peut être muette, silencieuse, ni se nourrir longtemps de fausses paroles, il lui faut ces paroles authentiques avec lesquelles l'homme transforme le monde. Exister humainement, c'est *dire*¹¹⁹ le monde, c'est le modifier. Le monde *exprimé* devient à son tour un problème à résoudre pour les sujets qui l'*expriment*, et il exige d'eux une *expression nouvelle*.

Ce n'est pas dans le silence que les hommes se réalisent, mais dans la parole, dans le travail, dans l'action-réflexion (Freire, 1983, p. 72).

Mais mon contexte me forçait à voir la liberté juste dans sa dimension sociale, politique et historique. Tel était le profil à chercher, un idéal d'homme inséré dans son histoire comme un agent de transformation de cette histoire.

Mon regard se dirige vers l'autre rive, celle que j'ai quittée pour venir dans ces lieux de mes souvenirs lointains. Je me dois d'y retourner pour mieux me les raconter. Je m'appête à repartir, vers le nord, vers la rive de mon temps récent.

Deuxième balise : traverser l'espace de la culture ou la recherche d'un trajet pour le passage

Si le maître ne peut plus désormais prendre appui sur une culture première relativement uniforme, ni sur une culture seconde unitaire et permanente, ni sur une culture normative communément valorisée, alors comment peut-il envisager son rôle comme agent culturel?(Gouvernement du Québec, 2001a, p. 38)

Il existe des chemins qui traversent le monde de culture, des chemins qui mènent vers des espaces éducationnels. Il existe des outils pour labourer le monde de culture pour

¹¹⁹ Tous les soulignés sont dans le texte.

que l'homme devienne le constructeur de son monde. Il existe dans ce monde de culture des hommes qui transitent par les chemins de la pédagogie, trajet où l'homme s'entraîne à devenir semeur de liberté. Il existe dans ce monde des idéaux d'homme, des profils à atteindre. Il existe la norme.

Sous mes pieds de marcheur s'impriment les pas suivis pour atteindre le but que je me suis fixé. Je constate l'impossibilité de refaire mes pas. Je ne peux que dire les empreintes, les interpréter, les décrire, les discerner pour cerner leur sens. C'est comme ça que j'enseigne. Ma pensée se supporte sur les traces de mes pas laissés sur le sentier de mes actes passés. C'est comme ça que j'apprends. Mais l'errance d'hier ne sera jamais la même que celle d'aujourd'hui. Celle d'hier est anecdote, celle d'aujourd'hui est mot qui se dit en s'écrivant.

Je me force de rejoindre la pensée par l'action et de relier l'action à une certaine pensée : mouvement vertical de l'espace éthique de la pédagogie. Je me force aussi pour montrer les signes du monde et mes propres signes, comme repères obligés de transmission : mouvement horizontal de l'espace technologique de la pédagogie. Ce constat est problématique, il porte plus de questions que de réponses. Mon estomac me rappelle un nœud.

Le monde de culture me sert de référence, de milieu dans ce travail de reliance. Je veux construire ce monde, mais il est déjà habitat, milieu de vie. Le chemin de mes actions me sert de repère, j'y veux re-transiter, mais il est ma maison, lieu où j'habite. Ma parole peut décrire les deux mondes. Mes pensées peuvent se les représenter. Le monde est déjà là avec ses repères et ses passages obligés. Insérer l'un dans l'autre n'est plus un effort de bâtisseur, c'est un métier à tisser.

Je m'affaire à tisser les liens entre ces mondes peuplés de mots et de paroles voulant signifier quelque chose pour l'autre, pour moi. L'espace du discours est le métier qui tisse les fils des mondes. Le monde de mes actions que je pense, que je dis et que je me représente. Le monde des actions de l'autre, monde que l'autre dit et qu'il se

représente. Le monde de l'idéal que la norme dicte. Arriver à tisser la toile de mes significations me demande de chercher les fils des significations de l'autre comme besoin d'une certaine consistance : ces fils disséminés dans la mémoire du monde et dans ma propre mémoire. La signification est souvenir, souvenir du monde et souvenir du Je. Le sens est avenir. Le sens est promesse de représentation, toile qui sortira du métier à tisser. Pour trouver la trame qui donnera la suite, il me faut tricoter la consistance sur les fils de chaîne. Au risque que la consistance devienne à son tour lieu de mémoire, souvenir de signification. Au risque que le sens se fige en signification, point d'appui pour un nouvel avenir.

C'est ainsi que « faire du sens » est un atelier de filature, c'est faire passer la trame de nos intentions, de nos questions, de nos recherches de sens au travers de la chaîne prédisposée pour supporter la trame. C'est ainsi que se représente dans le métier à tisser le fil des souvenirs, tissés autour d'une trame, par la promesse d'une toile représentant le monde de nos sens. Mais une toile qui ne sera jamais sens, mais signification, parce qu'elle est aboutissement du chemin parcouru, de la marche achevée. Ainsi le sens ne peut être que promesse, possibilité de rester sur le métier à tisser en faisant et défaisant la toile : patience de Pénélope devant la promesse du retour, seule possibilité d'échapper à la mort de l'espoir.

C'est ainsi que je comprends mieux ce que Daignault m'avait déjà appris :

Alors, pour autant que la pédagogie, afin de combattre la crise de l'éducation, doit avoir partie liée avec le sens plutôt qu'avec la signification, c'est le rapport de monstruosité qu'il faut plaquer sur les concepts de vérité et de fiction. La pédagogie comme art véritable nécessite alors cette mission : de créer un effet d'indécidabilité quant au statut du narré : ni vrai, ni fictif, à la fois l'un et l'autre (Daignault, 1985, p. 201).

C'est la toile du monde de culture qui se tisse à l'infini, dans un aller retour entre le souvenir et l'avenir, entre la signification et le sens, entre le dit et ce qui reste à dire. C'est suivre les fils de mes souvenir non pas pour reconstruire la toile de mes mémoires, mais pour tisser la toile nouvelle à la recherche d'une nouveauté. C'est au

moins en partie le métier d'éducateur. Le pédagogue comme passeur nécessite cette attitude : se vouer à passer les fils de trame au travers des fils de chaîne pour retisser la toile du monde de culture. Plutôt que de montrer le chemin, le pédagogue guide le marcheur. Plutôt que de montrer la toile, le pédagogue montre le métier de tisser. Mais l'un ne va pas sans l'autre. Il n'y a pas de marche sans projet de chemin ni tissage sans projet de toile : l'un et l'autre sont la norme à suivre. En d'autres mots, il faut bien montrer l'objet de savoir pour susciter l'apprentissage et remplir l'obligation d'enseignement. Chemin et toile sont déjà des significations et des repères, même si nous sommes toujours à la recherche de nouveaux tissus et de nouvelles routes.

Ainsi, Dumont dirait qu'il faut tisser les liens entre ce monde des significations et le monde de nos paroles :

Aussi bien, parler est une tâche qui dépasse celle de prendre la parole. Il faut que, par-dessous la prolifération du langage mobilisé par la conscience à soi, parler contribue à recoudre cette parole seconde, ce champ et ce ciel, ce cosmos des signes communs par lequel le dire singulier peut avoir son sens et sa portée. Mais, du même coup, nous ne confondrons plus jamais la parole avec le monde et la parole n'économisera jamais plus les hasards et les aventures de nos actions [...] Chacun de nous se sent exister face à l'univers et éprouve son irréductible pouvoir de poser et d'opposer le langage. Eminente solitude qui nous appelle à plus loin qu'à la tâche de parler encore : à mener les procès des fondements de la parole collective, de la culture qui s'y exprime et s'y cherche (Dumont, 1968, p. 32).

Le métier de pédagogue, s'il veut s'insérer dans le monde de la culture, c'est-à-dire dans ces mondes des sens et des significations, du parler et de la parole, doit se vouer à la promesse du tissage. Les chemins à parcourir, même si prédéfinis par une certaine désidérabilité normative, ne peuvent pas se limiter à une marche sur les pas des autres marcheurs. Ce n'est pas en redisant le monde que nous le construisons, et ce n'est pas en pointant le signe que nous faisons du sens, ce n'est pas en montrant la destination que nous faisons le passage :

Avec l'enseignement de masse et les transformations des sociétés, les populations scolaires se sont grandement modifiées et ne partagent plus le

même héritage. La culture seconde s'est également transformée de fond en comble. Il n'existe plus un savoir unitaire qui permet d'appréhender le monde; les disciplines se sont multipliées et proposent autant de regards sur le réel. De plus, la quantité de savoirs a explosé de manière exponentielle. À l'intérieur même des disciplines, on assiste plus que jamais à un conflit des interprétations (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 37).

Voilà le défi d'une approche culturelle de l'enseignement : être capable de faire le passage à travers la diversité, sans s'y perdre, mais en s'avouant l'errance. La question de fond laissée en suspens un peu plus loin, revient ici avec toute sa force : comment le maître peut-il envisager son rôle d'agent culturel, face à l'énorme défi de l'éclatement du monde de culture?

S'il y a eu des méthodes, des chemins pour lier les sens, pour libérer la parole, pour autonomiser la pensée, ils ne sont que la carte, le plan, la trajectoire et pas le trajet ni la marche. Redécouvrir ce simple constat me rappelle que l'errance n'est pas vaine. Si les risques de se perdre dans l'errance sont bien réels, aussi réel est le besoin de l'abandon dans l'acte d'apprendre. Parce qu'apprendre est un risque, un risque de libération. C'est me soumettre à l'incertitude de l'abandon de ce qui est convenu comme vrai, comme norme pour soi ou pour l'autre. Libérer la parole passe par des chemins d'abandon et a besoin de marcher en courant le risque de s'égarer, en se sachant soutenu par la promesse d'un horizon qui fait du sens, comme horizon et non comme destination. Puisque la libération est aussi une promesse jamais atteinte, elle tient aussi lieu d'utopie. Elle tient lieu d'apprentissage.

Mais ce lieu n'est pas un lieu solitaire. Et cette découverte me ramène à l'espace éthique. La parole pour se dire a besoin d'être écoutée. Dans le même sens, pour découvrir le monde, il faut lui donner sa place dans le discours singulier. Construire une possibilité de sens nécessite d'un dialogue minimal entre au moins deux acteurs : le monde de mes significations et les significations du monde. C'est ce qui ouvre la possibilité de l'auto-passage, non pas comme marcheur solitaire, mais comme présence à l'autre.

Dans l'acte pédagogique, je retrouve une tendance à multiplier les significations singulières et à les unifier dans les significations du monde. Mais tomber dans le piège de cette facilité, c'est nier la possibilité d'un enseignement dans une perspective culturelle. Parce que cette facilité oublie la difficulté du sens, c'est-à-dire l'obligation du passage dans la direction de nos quêtes, de nos besoins de comprendre. La véritable difficulté n'est pas l'exercice de multiplication-unification, mais le passage du tout aux parties, et des parties au tout, de façon à ce qu'ils puissent se relier les uns aux autres dans une dynamique libératrice, transformatrice et (re)créatrice.

L'effort de passage et d'auto-passage implique l'existence d'au moins un espace à traverser et plusieurs sens possibles. Traversée qui se réalise dans une direction désirée plutôt que précise. C'est la raison pour laquelle l'espace du passage ne peut pas être unique mais multiple, parce qu'il s'ouvre à plusieurs destinations et à plusieurs sens, selon les difficultés de la traversée. Ainsi, l'errance traverse des espaces multiples de la même façon que l'apprentissage traverse des objets variés : le monde de la culture, première, seconde et normative comme repère de nos espaces communs. La signification qui porte ce monde est l'épaisseur qui nous soutient et nous supporte dans nos quêtes de sens. Le monde de la culture est le métier à tisser où s'entrelacent les fils des cultures, premières et secondes, d'un monde diversifié par l'action diversifiée des hommes, jamais unique, toujours en mouvement, jamais figé et seulement suspendu dans l'épaisseur du signe. Appréhender le monde de culture ne peut pas être le but du travail éducatif. Ceci ne tient pas d'une promesse mais d'un mensonge. La seule promesse crédible et pas nécessairement tenable, est celle d'une possibilité d'errance :

Je ne domine jamais d'un seul regard l'espace immédiat où je me meus et pourtant je suis assuré de sa consistance; je n'ai pas exploré toutes les routes qui aboutissent à ma maison, mais je crois qu'elles mènent toutes quelque part (Dumont, 1968, p. 55).

La question que je porte se rapporte à cette possibilité d'équilibre précaire entre la reconnaissance d'un support consistant et les risques de l'errance, comme théâtre et

scène de l'enseignement et de l'apprentissage, comme figure du passeur culturel : osciller entre la tentation d'un jugement de pertinence et la jouissance de la médiation de pertinence¹²⁰. Ainsi le métier de passeur se rapproche du métier de tisseur. Le pédagogue explore les fils de chaîne d'un monde diversifié, de l'ensemble de la mémoire du monde et de ses significations, en choisissant les fils susceptibles de contribuer au projet de toile, en les plaçant sur le métier de son enseignement. Il commence alors la recherche des fils de trame. Ces fils qui portent les quêtes de sens des individus, les signes des singularités. C'est juste alors que commence le métier de pédagogue, c'est-à-dire le métier de tisser la toile de la promesse de sens. Parce que l'enseignement ne peut pas s'affranchir de l'obligation de « faire savoir », c'est-à-dire de l'obligation de montrer le monde de culture comme objet à appréhender. Comme il ne peut pas éviter non plus le passage obligé par les significations¹²¹, par les mémoires du monde ou les mémoires du je singulier. C'est dans cet espace que l'individu apprend. Le signe et la signification sont la matière de l'acte d'enseigner. Mais l'acte pédagogique est en ce sens distinct de l'acte d'enseigner et de l'acte d'apprendre, distinct et à la fois complémentaire parce que la résistance existe. Cette résistance de l'autre qui cherche à trouver un sens dans le signifié et qui obtient comme résultat le non-sens. Le travail de construction de sens n'étant pas un objet à appréhender, la résistance devient de plus en plus forte dans la mesure de l'insistance de l'enseignant à vouloir faire du signe le sens¹²². Parce que le sens est un processus, c'est-à-dire une promesse de destination. Le sens est un parcours, c'est-à-dire une

¹²⁰ Le jugement de pertinence et la médiation de pertinence ont été présentées dans le cadre théorique de cette thèse.

¹²¹ Étymologiquement, enseigner provient du mot latin *signum* « marque distinctive », « sceau », « signal » (Picoche, 1992). Ainsi, l'acte d'enseigner dans ses racines est étroitement lié au signe et à la signification.

¹²² Il serait intéressant ici de citer les mots des Gaston Pineau à ce sujet : *nous commencerons notre exploration par celle de la signification de la signification. Étymologiquement ce croisement se centre sur le signe comme support de sens ou mieux médiation du sens. Le sens n'est jamais immédiat, immanent, il est médiatisé par quelque chose qui est signe de lui. Mais seulement signe, à signifier, décoder, déchiffrer, lire, interpréter. Qui ou quoi fait signe de quoi, de qui, pour qui, pourquoi, pour quoi ?* (Pineau, 2005).

errance, et libérer la parole et autonomiser la pensée ne sont pas un espace habitable, mais une utopie de passage.

Ainsi, c'est dans le mouvement vertical-horizontal du losange que se joue l'enjeu pédagogique. D'un côté, dans le mouvement de convergence des pôles de la pensée et de l'action se joue l'acte d'apprendre et, d'un autre côté, dans le mouvement de convergence des pôles de l'objectif et de la norme (*ce qui est et ce qui devrait être*) se joue l'enjeu de l'enseignement. Mais, dans le mouvement dynamique du losange, le rapprochement des pôles opposés provoque l'éloignement des autres pôles, rendant impossible la convergence des quatre dans un seul lieu. À partir de la réflexion qui se dégage de l'exploration de la rive sud, je peux formuler une première hypothèse de travail.

Première hypothèse :

L'approche culturelle de l'enseignement se présente comme la possibilité d'un autre mouvement, le mouvement du tisseur tissant le sens, un mouvement qui se fait sur le plan aplati du dialogue, sur la surface bidimensionnelle de la toile qui se tisse, dans le sens de la largeur et de la longueur, et ce, aussi bien sur un métier à l'horizontale, qu'à la verticale : lier les fils de chaîne entre eux par l'action ondulante du fil de trame. L'approche culturelle de l'enseignement ne fait pas appel à la profession d'enseignant ni à l'acte d'apprendre, pris dans leur spécificité, mais à l'art (dans le sens d'artisan) de la pédagogie, comme possibilité de passage, de tissage, de reliance.

Le dialogue est ainsi une condition de l'acte pédagogique. Ceci représente une autre possibilité d'exploration. Je repars vers la rive nord avec ce souci de dialogue, à la recherche de cet espace où les interactions des sens et significations puissent être retrouvées, revisitées, cartographiées.

LA RIVE NORD OU LÀ OÙ JE DÉCOUVRE LE BESOIN D'UN TRIPLE RAPPORT

Ainsi, selon Charlot (1997 : 91), « analyser le rapport au savoir, c'est étudier le sujet confronté à l'obligation d'apprendre, dans un monde qu'il partage avec d'autres : le rapport au savoir est rapport au monde, rapport à soi, rapport aux autres ». Cette thèse du triple rapport au savoir est intéressante parce qu'elle permet de penser la culture non pas comme un objet de savoir désincarné que certains élèves réussiraient ou non à apprendre mais plutôt comme une relation au savoir à construire (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 35).

Le retour vers la rive sud comporte des perspectives différentes qui s'ouvrent sur un paysage surtout illuminé par la proximité temporelle. C'est sur ce terrain de mes expériences récentes que l'idée de cette errance est née. Un questionnement suscité surtout par ce besoin de rejoindre les deux rives en créant des ponts, ou en créant des trajets susceptibles d'être proposés comme parcours possible à un travail pédagogique dans la perspective de la culture. Un travail de pédagogue dans la perspective de passeur culturel.

Cette rive nord est l'espace de mes interrogations récentes. J'avais commencé à l'explorer déjà lors de mes premiers cours au baccalauréat en enseignement secondaire¹²³. Mais la première véritable remise en question fut sans doute l'écriture de mon mémoire de maîtrise.

Écrire mon autobiographie, comme démarche de recherche, m'a fait entrer dans un monde totalement nouveau. Un monde que je n'aurais jamais osé explorer auparavant : le monde du rapport à soi. La rive sud se caractérise par un langage qui se conjugue à la première personne du pluriel. Le « nous » était très présent dans tout discours, dans toute expérience, dans tout travail éducatif. Le « je », comme auteur,

¹²³ Je réfère le lecteur à l'introduction de cette thèse où je donne les grandes lignes de cette reprise de contact avec l'enseignement, depuis mon départ vers l'exil en 1988.

comme individu, comme sujet principal de toute phrase était un interdit. Dans un processus d'enseignement-apprentissage, l'important était le sujet collectif, la collectivité d'apprenants. Le questionnement sur soi, mettre le « je » au premier plan de l'activité pédagogique était impensable. Utiliser le « je » signifiait courir le risque d'être pointé comme narcissique, égoïste, prétentieux. L'urgence des impératifs collectifs ne laissait pas beaucoup de place non plus aux préoccupations du « je ». Certes, cette situation vue du Nord est l'équivalent de la mort de l'individualité, de la mort du Je isolé, du Je pour Moi. Mais il faut bien comprendre qu'une telle individualité n'a pas sa place dans un environnement où la vie dépend de la capacité d'être avec l'autre, de la capacité de partager au-delà de ce que je possède, de la capacité d'accepter que l'autre donne de soi pour que je puisse continuer d'être. Mais cette qualité ne se trouve que là où la vie en dépend, là où vivre est survivre et survivre avec l'autre.

Ainsi, d'une certaine façon, je pourrais affirmer que l'expérience vécue sur la rive sud était aussi une expérience de rapport à l'autre, de rapport au monde. Mais l'autre non pas dans sa dimension d'individu, mais dans sa dimension collective. Et un monde non pas dans son sens universel et global, comme nous pourrions le voir aujourd'hui, mais un monde vu du point de vue du tiers; c'est-à-dire, du point de vue de l'exclu.

Alors, oser écrire une autobiographie comme travail de maîtrise, comme point de départ d'une réflexion pédagogique, a provoqué en moi un changement profond dans la façon de regarder mes rapports, autant à moi, à l'autre qu'au monde. En d'autres mots, un changement de ma conception du rapport pédagogique, de la relation pédagogique. Il serait pertinent ici de me rappeler de l'impact que cet exercice d'écriture a eu dans mes rapports :

Le récit [autobiographique], je le découvre comme lieu de rencontre. Rencontrer l'autre dans le texte tient à une attitude étrangère de la conscience face à elle-même. Par la force du souvenir, par la recherche du sens, du mot et du mot communicable, par cet essai-erreur entre le mot qui écoute et le mot muet se découvre l'autre présent dans les blancs [...] Le récit fait silence

montrant dans ce silence qu'il peut en tout respect faire place au fait. Le récit écoute parler les autres. Les mots sont à l'écoute. Cette capacité du mot d'être à l'écoute se manifeste dans le texte comme un effacement du mot devant l'évènement. Les mots ont ainsi un temps pour se taire et un temps pour se dire. Le mot a la capacité de porter, dans sa forme, le poids du fait, de l'évènement et de l'histoire. Il est mis à nu, muet, silencieux, respectueux. Le mot permet ainsi de manifester le tiers inclus dans ce silence, présent dans l'interligne. L'irruption de l'autre dans l'écrit est comme l'intrus qui a tous les droits d'être là et d'exiger du mot les vertus d'un silence signifiant. Pour que l'autre puisse s'exprimer. Le récit est capable de rapporter l'évènement et d'écouter parler les autres (Gómez, 1999, p. 129-130).

La découverte de la méthode autobiographique m'a ouvert les portes d'un autre monde : celui des rapports aux autres et au monde par la médiation d'un rapport à soi qui se dit et se manifeste dans le discours textuel.

La rive nord, troisième exploration : les défis du triple rapport, la découverte d'un nouveau monde

Rapport au monde, rapport à soi et rapport à autrui constituent des dimensions interreliées qui permettent (ou non) à la culture d'émerger à l'école. En ce sens, « réconcilier l'école et la vie par le biais de la culture » constitue la tâche essentielle du maître (Montférier 1999 : 12) (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 35).

Initier l'exploration de cette Rive Nord m'oblige à reconsidérer la méthode exploratoire. Si jusqu'ici la mémoire des anciens lieux m'avait aidé à reconstruire un parcours, rendu sur cette rive, je me retrouve devant l'impossibilité de me la remémorer. Non pas parce que je manque de souvenirs, mais parce que le caractère inconnu de cette rive, par rapport à tout ce qu'en moi était fondateur d'identité, efface les repères, dilue les souvenirs, entremêle les expériences dans un espace que j'habite et j'explore dans la quotidienneté de ma pratique. Je parle ici d'une dualité culturelle qui survit dans ma pratique et dans mon identité profonde, qui se métamorphose au contact de cette rive. L'une, culture fondatrice de mon identité, celle dont j'ai hérité, qui m'a été transmise, celle dans laquelle je suis né et j'ai vécu mon enfance et mon

adolescence, celle qui, à un moment de mon existence, a donné un sens, une raison de vivre, un semblant de continuité, de direction. L'autre culture est celle qui se faufile par les fissures de la première, celle qui, sournoise, s'infiltré dans les fondations de mon identité première pour la ronger du dedans, celle qui s'impose à moi par la force de l'acculturation, de l'inculturation. Celle qui se présente comme la culture commune de cette rive et qui impose son apprentissage comme nécessité de communication, c'est-à-dire comme nécessité de vie en commun. Au-delà de la langue, il est question ici de signification. Au-delà du signe, il est ici question de sens. C'est peut-être pour cette raison, à cause de cette expérience d'infiltration étrangère (l'étranger n'étant pas moi mais la culture d'accueil dans mon monde à moi), que j'ai pu d'une certaine façon reconnaître l'étrangeté de l'enseignement normatif à l'intérieur de la culture première de mes étudiants. Il ne s'agit pas ici de problèmes de communication, ni d'incompréhension culturelle, ni de choc de cultures. Il s'agit ici de cette impossibilité du discours préfabriqué selon la norme de s'imposer comme source de sens à l'intérieur du monde des significations des mes étudiants.

Ce constat part d'une expérience personnelle. Dans l'introduction à cette thèse j'avais déjà souligné, comme élément fondateur du questionnement qui m'amène à cette exploration, ce besoin de comprendre la culture de mes étudiants pour mieux communiquer, pour mieux les atteindre et surtout, pour mieux comprendre leurs résistances à mon enseignement, voire à mes méthodes d'enseignement surtout centré sur une approche de type conscientisant. C'est la question qui a été à l'origine de la crise qui m'a poussé à l'écriture de mon mémoire de maîtrise, et c'est la même question qui se reposera et qui continue à se poser encore aujourd'hui dans ma pratique actuelle. Ici, je veux bien me faire comprendre, quand je parle de résistance je ne parle pas de refus, ni de révolte, encore moins de contestation de mon enseignement. Depuis toujours je peux dire que mes étudiants ont toujours bien accueilli mon enseignement. Quand je parle de résistance, je parle d'une difficulté

palpable à « faire du sens », à voir les contenus, les objets d'apprentissage non pas comme un élément complètement extérieur à soi qu'il faut à tout prix appréhender, mais comme un élément qui fait du sens à l'intérieur d'une intention, d'une quête, d'un vouloir faire à partir de nos propres motivations, de nos propres valeurs, de nos propres chemins d'exploration. C'est, à mon sens, le sens de tout apprentissage pour ne pas dire l'essence même de tout apprentissage : intégrer la nouveauté venue d'ailleurs à nos propres réseaux de significations pour qu'elle puisse, au cours d'un processus permanent, faire du sens.

À mon arrivée dans l'espace de la culture québécoise, et particulièrement de la langue française, je me suis trouvé devant une conception de l'apprentissage comportant une certaine ambiguïté. Dans la langue française, l'acte d'apprendre occupe l'espace d'une double signification : *apprendre* et *apprendre à*. Je me retrouvais ainsi devant une double possibilité de conjugaison du verbe apprendre : *j'apprends* et *je t'apprends*. Dans cette double conjugaison, la langue française me semblait proposer qu'il n'y a pas d'apprentissage sans enseignement ni d'enseignement sans apprentissage. C'était une première compréhension de l'acte d'apprendre en culture française, je pourrais même le qualifier d'une première façon de m'approcher de son sens. Mais ce sens me proposait aussi un détachement de l'acte d'apprendre de celui d'enseigner, comme voulant donner à l'apprentissage autant une certaine autonomie, qu'un sens plutôt impersonnel. Le recours de la langue française au pronom démonstratif impersonnel, aux côtés du verbe apprendre, accentuait en moi cette impression d'impersonnalité : *ça t'a appris, ça t'apprendra, cela m'a appris*. Le monde de l'apprentissage me posait ainsi déjà le défi d'une certaine mouvance, d'une certaine migration du sens. J'ai fini par comprendre qu'apprendre et enseigner devaient faire partie d'un acte à trois voies : l'une venant de moi, l'autre venant de quelqu'un d'autre et une dernière venant d'un ailleurs plutôt indéfini.

Par mes expériences éducatives et mes expériences de vie, j'ai eu la chance de traverser différentes cultures en éducation tout en restant en contact avec la douleur,

la souffrance, la misère, l'exploitation. Arrivé à la Rive Nord de ma vie, mon identité d'éducateur, le savoir-faire que j'avais acquis s'est vu ébranlé à sa base même, par la constatation d'une certaine inutilité des méthodes d'enseignement que je pouvais utiliser, un peu à l'image du constat de Rogers (1972)¹²⁴ lors des réflexions faites autour de l'enseignement et de l'apprentissage où il découvre dans sa propre expérience, cette inutilité de l'enseignement. Inutilité qui s'exprime, dans mon expérience, dans l'impossibilité d'atteindre, par la seule voie des méthodes d'enseignement, l'essence même de l'être.

J'ai décelé chez mes étudiants une incapacité à suivre les changements sociaux, à en faire partie consciemment (attitude qui pour moi était essentielle et intimement liée à l'acte d'enseigner et d'apprendre), à cause d'un vide intérieur, d'une absence de questionnement au niveau de leurs propres valeurs et croyances, motivations et attitudes. C'était à mes yeux l'impossibilité, pour l'éducation, de changer quoi que ce soit ou de proposer un changement quelconque, encore moins un changement visant une certaine autonomisation de l'être, pour ne pas dire un projet de libération.

Ce sentiment d'impossibilité et d'inutilité commença à se manifester dans le cadre de mon baccalauréat en enseignement secondaire à l'université du Québec à Rimouski.

¹²⁴ Ici, je fais référence au célèbre chapitre « **Enseigner et apprendre** », **réflexions personnelles**, où Rogers exprime ces postulats autour de la question de l'apprentissage et de l'enseignement, en franche réaction à l'approche behavioriste si présente dans ces années-là. Pour ne rappeler que quelques-uns de ces postulats, permettez-moi ici de transcrire quelques citations signifiantes à mes yeux :

- a) [...] *Mon expérience m'a montré que je ne puis pas enseigner à quelqu'un d'autre comment enseigner...*
- b) *Il me semble que tout ce qui peut être enseigné à quelqu'un est relativement peu important [...]*
- c) *J'ai finalement l'impression que le seul apprentissage qui influence réellement le comportement d'un individu est celui qu'il découvre lui-même et qu'il s'approprie [...]*
- k) *Je constate qu'une des meilleures façons pour moi d'apprendre, bien que ce soit la plus difficile, consiste à abandonner mon attitude défensive, au moins provisoirement, pour essayer de comprendre comment l'autre personne conçoit et éprouve sa propre expérience (Rogers, 1972, p. 152-153).*

Ma crise éclate déjà au moment même de « faire des apprentissages » à l'intérieur de ce processus qui devait me qualifier en tant qu'enseignant. En d'autres mots, ce processus promettait un profil de sortie répondant à un certain nombre de critères et d'exigences établies par la norme ministérielle : des profils vides et dépourvus de tout sens pour moi. Il m'était impossible de trouver dans la didactique, dans les matières à apprendre, dans les théories proposées une réponse aux inquiétudes que, comme éducateur venant d'ailleurs, je portais déjà. Je voulais avancer dans le sens d'un savoir faire en enseignement qui soit efficace et, pour moi, l'efficacité passait par le changement profond, non seulement de l'individu, mais de la société.

Plus tard, lors de mes premiers cours aux futurs maîtres, dans le cadre des programmes de formation initiale des maîtres à la même université, j'ai expérimenté ce même vide, mais pas à l'intérieur de moi-même, je l'ai redécouvert dans les confessions de mes étudiants. Ayant mis en place un processus où les étudiants avaient la possibilité d'exprimer leurs doutes, leurs questions, leurs interrogations, un processus où chaque étudiant devait sonder ses propres valeurs, croyances et attitudes face aux objets de savoir proposés, le résultat ne se faisait pas attendre, comme s'il ne fallait qu'une petite brèche pour mettre en lumière tout un monde d'ombres cachées dans les profondeurs du non-sens.

Mon intuition était que la source de ce vide se trouvait dans un manque de compréhension de la vie elle-même, de la source de la joie, du bonheur, dans une absence d'horizon, en un mot, dans une absence de sens. Une difficulté à entrer en rapport avec soi.

J'ai ainsi commencé à explorer la signification profonde du rapport à soi et de son importance en éducation, une importance capitale pour le processus d'apprentissage.

Se comprendre, c'est se comprendre dans la culture, dans son horizon constitué de signes et de significations (Simard, 1999). Toutefois, on peut se reconnaître dans le monde proposé par l'école ou bien se sentir comme un étranger. L'apprentissage devient significatif pour un individu quand des liens sont

tissées avec son contexte, ses préoccupations, ses points de repère. Par l'apprentissage, l'élève se construit progressivement une image de lui-même.

Par l'utilisation de la méthode des histoires de vie et de la méthode autobiographique appliquées autant à moi-même qu'à mes étudiants, j'avais trouvé l'outil me permettant d'explorer ce rapport à soi si nécessaire à l'apprentissage. Cela était une sorte de rapatriement, de retour à sa propre terre, à son propre espace d'où on avait émigré, devenant un exilé de soi. Dumont, dans son introduction au « Récit d'une émigration », rappelle comment ce sentiment d'exil peut être l'effet d'un passage d'une culture à une autre, à l'intérieur d'une même culture, devenant ainsi une source de non-sens mais, aussi, une source d'avancement et de goût d'exploration :

Dans mon enfance et mon adolescence, j'ai connu ce que l'on dénomme la *culture populaire*. Le passage à l'école, à la science, m'aura laissé une persistante inquiétude dont j'ai fait problème d'école et de science. J'ai eu beau m'enfoncer plus avant dans les sentiers de l'abstraction, toujours il m'a semblé que j'abandonnais en route quelque question essentielle, que mon devoir était de ne pas laisser oublier ce que le savoir veut laisser à l'ombre sous prétexte d'éclairer le monde (Dumont, 1997, p. 12).

Le passage du monde du quotidien, du monde de la famille au monde de l'école, du savoir, de l'université est une sorte de voyage et d'exil. De là ce besoin de mémoire, cette obligation du souvenir pour faire du sens, en d'autres mots, pour tisser des liens. De là aussi ce constat que l'apprentissage est le produit d'une rencontre, d'un rapport avec soi, avec autrui, avec un ailleurs étrange qui se réalise par les chemins de l'errance, une errance que Serres avait intimement identifié à l'acte d'apprendre et l'acte pédagogique, à ce voyage nécessaire par les chemins de l'étrange, partant d'une expérience intérieure de soi et reconnaissant la nécessité de l'accompagnateur, du guide :

Sous la conduite d'un guide, l'éducation pousse à l'extérieur... le voyage des enfants, voilà le sens nu du mot grec pédagogie. Apprendre lance l'errance (Serres, 1991, p. 28).

Et plus loin dans le texte :

Partir. Sortir. Se laisser un jour séduire. Devenir plusieurs, braver l'extérieur, bifurquer ailleurs. Voici les trois premières façons de s'exposer. Car il n'y a pas d'apprentissage sans exposition, souvent dangereuse, à l'autre. Je ne saurai jamais plus qui je suis, où je suis, d'où je viens, où je vais, par où passer. Je m'expose à autrui, aux étrangetés (Serres, 1991, p. 29).

Dans mon action pédagogique, le souci d'accompagnement de ce voyage a toujours été présent. Dans mes cours de Projet personnel, j'accompagne mes étudiants dans un processus d'exposition et d'auto-exposition. Un exercice de connaissance de soi pour permettre une rencontre profitable avec l'étrangeté de l'autre, l'étrangeté du monde. Comment réussir un telle rencontre sans une connaissance de soi? Mon expérience m'a appris que ce n'est que dans l'effort réalisé pour la connaissance de soi que s'ouvre l'espace pour un dialogue, pour la connaissance de l'autre.

Les expériences se bousculent me rappelant ma propre expérience de passage. Moi, étudiant, à la maîtrise, au baccalauréat en enseignement secondaire, en train d'apprendre par la médiation des textes qui m'étaient jusqu'alors inconnus, par le contact avec des gens qui partageaient mes mêmes préoccupations, mais dans une autre langue, une autre culture, un autre rapport au monde et à soi. Ce contact avec l'étrangeté et l'étrange a été une source d'apprentissage dans mon cheminement, c'est-à-dire une source de changement.

Il s'agit d'un changement que j'ai vécu non pas sans sa dose de souffrance. Mes étudiants dans leurs récits de vie, dans leur autoportrait, dans la réflexion sur les valeurs et croyances qui appuient leurs intentions de devenir enseignant, expriment aussi une souffrance. Mal qui devient chair et os quand il s'agit d'accueillir le nouvel apprentissage. Parce que tout apprentissage implique ce changement intérieur où, les valeurs, les croyances, l'identité profonde se voient bouleversées, questionnées, ébranlées. C'est un peu le constat que Clouzot et Bloch faisaient au sujet de Rogers :

[Pour Rogers] « L'apprentissage authentique » est un acte qui part de l'individu qui apprend, de son être profond, qui l'engage tout entier et le transforme dans ses comportements, ses attitudes, sa personnalité. Pour Rogers, l'apprentissage,

c'est donc l'autotransformation, l'auto-construction, le développement de la personne (Clouzot et Bloch, 1981, p. 22-23).

La question de la souffrance ou tout de moins, d'une certaine violence intérieure est ainsi intimement liée à l'acte d'apprendre. L'apprentissage se présente ainsi dans ma pratique comme une traversée qui part d'un état d'être à un autre état d'être. Un passage qui ne se fait pas sans une certaine souffrance. Souffrance, parce que c'est le seul mot que je trouve pour désigner cette expérience profonde de déchirement qui occasionne l'acte d'apprendre. Un peu à l'image de Serres :

En traversant la rive, le tiers apprend l'apprentissage. L'apprentissage est dans le voyage, dans le départ. C'est le déchirement, le partage entre ce qui reste au point de départ et le morceau qui part (Serres, 1991, p. 28).

Le pédagogue qui connaît cette expérience ne peut pas renoncer à l'obligation de l'accompagnement. Si par mon expérience personnelle j'ai fait le constat d'un tel départage de soi pour donner une place à l'étrange, à l'étranger en moi, je me dois de soutenir mes étudiants dans ce voyage, leur montrer les dangers de la route. En même temps, même si je connais les dangers de la traversée et d'une certaine façon le lieu de destination, ce lieu qui m'est imposé par l'obligation d'enseigner, il y a un espace où seul l'apprenant peut faire l'expérience de l'apprentissage. C'est le lieu du rapport à soi, un rapport à soi qui s'ouvre à l'autre et au monde, dans un risque d'exposition.

Le vrai passage a lieu au milieu. Quelque sens que la nage décide, le sol gît à des dizaines ou centaines de mètres sous le ventre ou des kilomètres derrière et devant. Voici le voyageur seul. Il faut traverser pour apprendre la solitude. Elle se reconnaît à l'évanouissement des références (Serres, 1991, p. 24).

La solitude, la souffrance, le mal, la violence intérieure et même le changement ont très mauvaise presse. Dans une société où la quête du bonheur est à l'ordre du jour et où les promesses du bonheur sont remplies par l'immédiateté de la consommation facile, proposer un effort de passage pour apprendre n'est pas vendeur. Si l'obligation d'enseigner existe, l'obligation d'apprendre n'est pas entre les mains de l'enseignant.

Apprendre est un acte qui part de cette reconnaissance intime que l'individu a de son besoin d'apprendre.

Troisième balise : les chemins de l'apprentissage, une question de rapport, d'errance et d'accompagnement. La question du mal.

Le maître est vu comme celui qui aide les élèves à construire du sens par l'établissement des nouveaux rapports à eux-mêmes, au monde, à autrui (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 38).

Je voudrais commencer cette troisième balise avec une réflexion qui était, en son moment, fondatrice d'une compréhension et d'un bouleversement, en d'autres mots, source d'un apprentissage :

La relation avec l'autre, sa reconnaissance comme étant-déjà-là est une invitation à l'écoute et une invitation à me laisser interpellé par sa présence. Une responsabilité de soutien pendant un voyage périlleux qui conduit aux abîmes. Le guide a cette responsabilité de soutien, à cause de sa connaissance de la carte routière, de la connaissance qu'il a des lieux déjà transités. Si apprendre est abandon, enseigner est responsabilité. Mais si enseigner est responsabilité, ce ne peut être qu'abandon. Un acte d'acceptation de la peur de l'autre face à l'incertain. Mettre des limites à un amour sans mesure qui néglige la présence de l'autre, éviter la tentation de la domination. Être vulnérable à la vulnérabilité de l'autre qui s'abandonne à moi, pour à mon tour m'abandonner à l'autre dans un souci de responsabilité. C'est dépasser l'instinct provenant de la blessure originelle: la peur de l'annihilation, reflet atavique d'auto-protection devant l'autre qui exige de moi son droit à l'existence, et à ses propres peurs. En éducation, réfléchir sur la place de l'autre dans nos vies est se situer au cœur de la question éducative. Se situer dans l'espace du Nous. Dans l'espace de l'**ethos**. Cette reconnaissance est une condition essentielle autant à l'acte d'enseigner qu'à l'acte d'apprendre (Gómez, 1999, pp. 156-157).

La question de l'accompagnement dans le rapport à soi de l'être apprenant pose le problème de la liberté d'apprendre. Ou plutôt, un problème qui est posé par la dichotomie représentée par la liberté d'apprendre et l'obligation d'enseigner. Meirieu fait ce troublant constat :

L'expérience pédagogique est, fondamentalement, expérience de la résistance de l'autre au projet que je développe sur lui : L'autre ne désire jamais vraiment ce que je voudrais; il ne souhaite pas nécessairement apprendre ce que j'ai programmé pour lui, ni se plier aux stratégies d'apprentissage que je lui propose.

Cette résistance tient à ce que personne ne peut agir à la place d'un autre, décider d'apprendre ou d'écrire pour lui, de rompre avec ses représentations ou de remettre en question son héritage culturel; personne ne peut décider de la liberté de l'autre (Meirieu, 1995, p. 266).

Liberté et domination, bien et mal, souffrance et plaisir, bonheur et malheur, sens et non-sens : tous des mots-concepts exprimant des réalités de l'être qui semblent s'entrecroiser dans l'acte d'apprendre. Enseigner dans une approche culturelle ramène cette nécessité de tenir compte de l'acte d'apprendre comme un acte intime de la réalité de l'être. L'apprentissage, à l'image de la culture, est porteur de ces mots-concepts-réalités qui se proposent à l'individu comme horizon, comme milieu, comme environnement de vie et comme contexte d'apprentissage. Je l'avais déjà montré plus haut, l'être est prisonnier de ce monde de sens communs qui se présente sous le couvert des représentations héritées, préfabriquées, répondant au langage et aux significations du monde (historique, familial, politique, social...). S'affranchir de cette emprise, autonomiser la pensée, comprendre son monde passe ainsi par au moins une redécouverte et un dévoilement de ce monde de significations en lien avec notre expérience intime. Le souhait d'apprendre doit partir d'un besoin profond de libération venant de l'individu lui-même, d'un souhait d'affranchissement d'un mal incarné dans le non-être, c'est-à-dire, dans l'absence de la conscience à soi. Ainsi, l'acte pédagogique présuppose une conception du bien et du mal centrée sur le sujet en devenir :

C'est que l'écart entre *ce qui est* et *ce qui devrait être* ne consiste plus dans le passage d'un monde sensible à un monde idéal, ni dans le passage de la perspective du mal éternel au bonheur éternel dans l'autre monde, mais plutôt d'un état de fait à un autre état de fait dans les limites même du possible inscrit dans notre monde. Le bien et le mal appartiennent tous deux à *ce qui pouvait ou pourrait être*. L'écart entre *ce qui est* et *ce qui devrait être* –compris dans les

limites de ce qui pourrait être –implique donc la quête des moyens de réalisation de possibles (Daignault, 1985, p. 72).

Chaque être, à l'image de chaque société et à l'image du monde porte en lui la question du Mal comme source de questionnement, comme source de motivation et d'incitation au dépassement, c'est-à-dire au changement, à l'apprentissage. Le mal comme un état premier d'être et comme un état premier du monde de culture qui nous rappelle constamment le besoin de changement, le besoin de comprendre pour vaincre ce mal dont nous prenons conscience ou que nous ignorons. Faire du combat du Mal un des enjeux de l'apprentissage est sans équivoque un des défis de l'action pédagogique, de l'enseignement dans une perspective culturelle et du besoin d'apprentissage. Zarkhartchouk souligne ce défi comme une démarche à deux directions, c'est-à-dire à deux sens :

Ainsi nous semble-t-il important de travailler avec les élèves dans deux directions :

l'étude de la manière dont, dans les œuvres culturelles, la question du Mal, du scandale de la souffrance dans tous ses aspects (métaphysique, éthique, politique) est mise en scène, est représentée. Ainsi que la contribution que ces œuvres prétendent apporter au combat contre ce Mal et cette souffrance (l'engagement de la culture, qui ne se réduit pas, heureusement, à l'art engagé);

le constat des limites de ce combat, et même de l'impuissance de la culture. Le *Guernica* de Picasso n'a pas empêché des années plus tard d'autres bombardements, d'autres scènes d'horreur, de Kigali à Bukovar (Zakhartchouk, 1999, p. 80).

La question du mal semble toujours éludée lors qu'il vient le temps de parler des objets de savoir à faire apprendre (à faire savoir). Dans une approche culturelle, la question du mal est plus qu'un objet de savoir, elle devient une question fondamentale dans tout processus d'enseignement-apprentissage qui aurait la prétention de s'inscrire dans une approche culturelle. Pas seulement parce que le mal, la souffrance, l'ignorance sont des éléments constitutifs de la culture, mais parce qu'ils sont aussi partie de notre héritage : familial, social, mondial. Parce que dans

tout effort d'élucidation du rapport à soi, existe ce besoin de mémoire, de faire histoire pour comprendre la racine de nos identités profondes. Parce que faire de la place à la nouveauté implique de plonger dans ce monde hérité qui porte en lui l'empreinte du Mal.

C'est le pouvoir que j'ai trouvé dans l'approche des histoires de vie en formation, cette possibilité de remémoration tout en se vouant à un effort de déconstruction-reconstruction de soi, du côté identitaire, en intime relation avec cet autre présent dans le texte autobiographique, sous forme de personnages qui ont marqué notre existence, oui, mais aussi sous forme de rapport au monde et de rapport à la culture. J'y reviendrai. Parce que oser affirmer que dans le récit autobiographique se manifeste l'autre dans toute sa force trans-formatrice ne tient pas d'une évidence.

J'aimerais ici ramener dans cette réflexion les mots de Jeanne-Marie Rugira, écrits dans le cadre d'une réflexion autour du pouvoir transformateur des récits de vie, dans la suite du 2^{ème} symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie en septembre 1995 :

Me référant à mon expérience, j'oserai avancer que l'autobiographie, spécialement en cas de détresse, constituerait une tentative de survie dont l'enjeu serait de contrer une néantisation de l'identité [...] Le projet autobiographique est avant tout un projet de rencontre, non seulement avec soi mais aussi et surtout avec les autres. C'est un espace de dialogue. Le dialogue étant ce lieu par excellence de l'émergence du nouveau, du sens et du sujet où on apprend à voir autrement : soi-même, son histoire, les autres et le monde. Je me risquerai, pour conclure, à affirmer que l'histoire de vie est effectivement un outil efficace de transformation, ou pour mieux l'exprimer, d'autoformation (Rugira, 1999, p. 35-36).

Parce que le problème du mal est présent dans l'acte éducatif, et parce que l'acte éducatif appelle à l'acte pédagogique, le problème de l'accompagnement se présente dans toute sa force dans l'effort de créer l'espace du rapport à soi, celui-ci compris aussi comme le lieu du rapport à autrui et du rapport au monde. Parce que c'est dans la découverte de notre caractère métis que nous pouvons découvrir l'autre en nous.

C'est dans la découverte du mal incarné dans la culture, notre culture première et seconde, que l'individu trouve le besoin d'apprendre, c'est-à-dire le besoin de changement. La quête du bonheur comme la quête de sens contiennent déjà leur absence, en d'autres mots, la mise en évidence d'un état de départ de mal-heur et de non-sens. Un état de départ identifié comme Mal, mal d'être, absence de savoir. Mais aussi, un état de départ qui est l'expression d'une variété d'influences héritées et assimilées dès le moment même de la naissance. Influences qui se sont infiltrées dans une identité à peine esquissée au niveau de la conscience singulière. Départager ces influences est aussi l'effort du rapport à soi.

Dans mon parcours éducatif, j'ai réalisé ce constat : je n'ai pas besoin de sortir de ma culture pour me découvrir métis, de la même façon que l'exil ne s'exprime pas seulement en termes de déplacement géographique, mais aussi en termes de déplacement vers d'autres mondes de culture, c'est-à-dire d'autres repères, d'autres langages, d'autres symboles. Le monde de culture ne se compose pas d'une homogénéité statique où tout serait dit à jamais. Le monde de symboles et le monde tout court est mouvant comme l'est l'être en devenir. Serres l'aura montré dans son Tiers-instruit, et il nous aura aussi mis en garde contre l'oubli de la dimension métisse du tiers-instruit, de celui qui cherche à s'instruire :

Le métis, ici, s'appelle tiers-instruit. Scientifique par nature, attiré par le foyer solaire, il entre dans la culture. La raison commune renvoie des foyers noirs, différents, à leurs particularismes culturels. Or, par une étrange symétrie, le problème du mal –injustices, souffrances, violence et mort-, culturellement universel, occupe toute la zone du foyer d'ombre, d'où l'on apprend à voir les raisons claires comme autant de solutions rationnelles variables et séparées. Donc l'esprit change son bariolage. Cela vaut enfin pour la conduite et la sagesse, pour l'éducation. Déjà autre, l'accompagnateur conduit à la rencontre d'une seconde personne –expérience dure et exigeante, sous le vent et les éclairs –d'où le même engendre en soi, sans abandonner sa personne propre ni son unité, une troisième personne (Serres, 1991, p. 87).

Le passage, ainsi que le métier de passeur, n'est donc pas le récit romantique d'une traversée sans écueils. C'est plutôt le récit épique d'un risque de catastrophe, d'une

possibilité d'échouement, d'une éventualité de perdition. C'est seulement dans cette perspective que la promesse de l'errance tient la route, dans cette dialectique qui s'établit entre la possibilité de la construction de sens et le risque d'échouer dans les abîmes du non-sens. Bourdages avait décrit cette oscillation comme le ballotement entre l'éros et le thanatos résultant de la question profondément existentielle se dégageant du rapport à soi, de la quête de sens :

Qui suis-je et où allons-nous? Ces questions m'ont accompagnée durant les quarante-six années de mon existence, ballotée entre les deux pôles éros et thanatos, des sens et des non-sens de la vie. L'éros pour la beauté du monde [...] pour le plaisir d'une marche en forêt [...] pour un lever de soleil sur l'océan et pour le crépuscule des soirées du mois d'août [...] pour les repos et les silences de la paix intérieure...

Thanatos pour les monstruosité des guerres, pour l'insignifiance des systèmes sociaux et politiques de notre civilisation actuelle, pour les illusions créées par les religions, pour la course à la performance, à l'argent et pour l'obsession du pouvoir [...] pour la souffrance, la maladie et pour notre condition d'humain mortel (Bourdages, 1998, p. 72-73).

Les inévitables questions sur le sens et le non-sens, sur la vie et la mort, sur le bien et le mal, sur le bonheur et le malheur, sont les risques encourus dans toute tentative de rapport à soi, à autrui et au monde. Si l'obligation d'enseigner pointe vers les sommets lumineux des significations du monde, la liberté d'apprendre plonge dans les eaux troubles de nos quêtes de sens. L'une montre les abstractions d'un monde de culture-objet, l'autre fait prendre conscience d'un monde de culture-rapport, c'est-à-dire, incarné dans l'être.

La rive nord, quatrième exploration : les lieux du passage, l'espace de la traverse, le passeur ou l'espace de la relation pédagogique, le texte et le formateur de maîtres

L'énoncé de politique éducative publié en 1997 par le ministère de l'Éducation réaffirme et remet à l'ordre du jour le projet d'une école culturelle et propose de faire du maître un passeur culturel, c'est-à-dire un

héritier, un critique et aussi un interprète de la culture.

Arrivés à ce point de notre exploration, il est question de poser la question du passeur culturel et de sa formation. Je voudrais commencer par quelques éléments de définitions que le document d'orientation du MELS propose pour comprendre l'étendue de l'espace du passage, du lieu à traverser et des qualités exigées au passeur.

En tant qu'héritier, l'enseignante ou l'enseignant fait partie d'un monde qui le constitue et avec lequel il entretient un rapport qui, progressivement, façonne son identité [...] Comme passeur culturel, son rôle consiste à restaurer les continuités et à créer des passages : la continuité entre le présent et le passé, la continuité entre les savoirs et le monde, la continuité entre les savoirs, la continuité entre les humains [Simard, 1999] [...] En tant que critique, le maître a appris (et continuera à le faire tout au long de sa carrière) à prendre une distance par rapport à sa culture première et aussi par rapport à la culture seconde. Cependant, pour être critique, il lui faut d'abord savoir ce dont il a hérité. Cela lui permet de débusquer les *a priori* et préjugés de sa culture première [...] En tant qu'interprète, le maître est celui qui transpose la culture. Médiateur de sens, il est fait de ce monde qu'il a interprété et, à son tour, il cherche à le rendre pertinent aux yeux d'autrui [...] Il est comme une sorte d'herméneute, de déchiffreur, à la fois de la matière qu'il enseigne et du groupe d'élèves auquel il s'adresse pour mieux les aider à naviguer dans de nouveaux espaces (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 38-39).

Confronté à cet écrit, je me trouve devant l'obligation d'enseigner pour atteindre un profil de sortie « Maître cultivé ». Cette obligation s'impose à moi non seulement par les voies des normes ministérielles, mais aussi et surtout par les exigences d'un impératif venant de ma propre expérience, de mes propres intentions éducatives. La rencontre avec ce texte n'a fait que mettre en évidence l'existence, dans mon for intérieur, d'un désir d'enseignement du côté de l'être et de sa façon de comprendre. Je veux vous raconter mon expérience de rencontre avec cet écrit.

La réforme (le renouveau pédagogique) en cours au Québec a produit une série de documents normatifs contenant les grandes lignes du nouveau modèle d'école, d'une nouvelle approche pédagogique, d'une nouvelle façon d'enseigner afin de répondre

aux exigences des temps présents, en termes d'atteinte d'un profil citoyen. Dans cette foulée, le MELS présente son document d'orientation dans l'intention avouée d'orienter la formation initiale de maîtres, de donner les grandes lignes des exigences de qualification pour obtenir l'autorisation d'enseigner :

C'est pourquoi le ministère de l'Éducation du Québec définit, dans le présent document, les orientations de la formation à l'enseignement, les compétences professionnelles attendues au terme de la formation initiale et les profils de sortie (Gouvernement du Québec, 2001a, p. ix).

L'approche culturelle de l'enseignement se place à l'intérieur des orientations générales prescrites par ce document. « Le présent document d'orientation inscrit résolument la formation à l'enseignement dans une double perspective : celle de la professionnalisation et celle de l'approche culturelle de l'enseignement » (ibid., p. 13). C'est de cette façon que j'ai reçu, à la publication du document, la commande, l'obligation d'enseigner dans une perspective culturelle.

Ma première réaction en a été une d'étonnement. Dans les quelques dix pages où cette approche est décrite, j'ai trouvé un vaste champ aux contours de déjà vu, mais présenté d'une façon novatrice, intégrée, dans une perspective d'ensemble qui donnait de façon claire la permission de s'occuper explicitement de l'être, de l'individu et de son contexte de vie. C'est ainsi que je l'ai pris et c'est ainsi que l'angoisse est née, que le questionnement s'est installé, que le goût d'explorer les potentialités d'une telle approche s'est progressivement transformé en motivation pour entreprendre une démarche de thèse.

Mais ce goût d'exploration n'avait pas trouvé naissance dans les propos du document. C'était plutôt comme si ce document me parlait de quelque chose de très proche de moi. Comme si, à chaque ligne, je retrouvais les traces d'un discours à la fois intuitif (pratique) et vaguement conceptualisé (théorique) issues de ma propre pratique éducative. Une pratique que j'avais toujours jugée un peu marginale, un peu à l'écart des pratiques de mon entourage professionnel. J'ai reconnu dans ce texte les échos

d'un ailleurs et d'un présent vivant dans mes intentions éducatives. Le texte m'a touché, je me suis laissé toucher. Le texte m'a questionné, m'a ébranlé, pas tant par son caractère novateur que par son caractère permissif. Le texte a mis des mots sur une intériorité profonde qui ne cherchait qu'à se dire.

C'est ainsi que le déclic s'est produit. Mes sensibilités se sont mises en marche. Mes intentions sont devenues peu à peu projet de thèse. Mon expérience, interpellée par la permissivité des propos d'un tel document, a commencé à chercher les chemins pour se dire.

Quelque part, au plus profond de l'être, mon être, la lettre du texte a fait écho. J'ai une fois de plus ressenti les effets de cette rencontre avec le *ça* qui m'apprend, ou comme je dis dans ma langue, *una enseñanza de la que aprendo*, parce que le texte, ainsi pris, dans son caractère d'interlocuteur ou d'interpellant se présente à ma conscience comme l'expression d'un monde de culture. Dans le cas présent, le monde de la culture normative de la société québécoise, exprimant ses souhaits de changement, codant dans le texte la profondeur de ces projets d'avenir vis-à-vis des porteurs, les responsables d'éduquer le citoyen de demain.

Le texte m'interpelle parce que je suis dans la position de celui qui a l'obligation d'enseigner. Il m'interpelle parce que cette obligation normative d'une certaine façon s'infiltré dans les fissures de ma propre culture éducative. Il y a quelque chose qui tient d'une rencontre, d'un dialogue, d'un espace où ces mots venus de l'ailleurs m'invitent à la mise en forme d'un langage intérieur et intime, à la création d'un lieu où le dialogue entre ma communauté d'accueil et mon monde hérité puisse enfin se réaliser.

Le texte est ainsi devenu médiateur m'invitant à la distance, m'amenant au recul face à mon monde intérieur. Il a fait naître une intention de dialogue. L'intention est devenue intentionnalité et l'intentionnalité visée, se métamorphosant progressivement en texte qui se donne à lire. J'avais ainsi commencé à créer ce rapport intentionnel

avec le texte pour qu'il devienne, pour moi, un lieu d'apprentissage, de rencontre, de changement, de nouveauté. L'expérience n'était pas nouvelle. Cette relation, ce rapport intentionnel entre le texte et le sujet qui cherche à comprendre est l'essence même du processus interprétatif. Un processus qui exige aussi un rapport critique avec le texte à partir de la prise de conscience de mes propres façons de me représenter l'objet qui s'offre à moi comme source de savoir, comme invitation d'apprentissage. Mais aussi, ces façons à moi de représenter le monde sont l'issues de mon propre héritage culturel, celui transmis par ma collectivité de référence ou de naissance, par mon histoire et par mon expérience, par ces éléments de métissage qui se sont infiltrés à mon insu au contact avec le monde de vie, avec l'autre, avec les autres. De la même façon, le texte porte en lui l'héritage culturel d'une collectivité, non seulement par sa normativité (rappelons nous que la réforme est le résultat de la vaste consultation des États généraux de l'éducation) mais aussi, parce que l'auteur (les auteurs) lui-même (eux-mêmes) ne peut (peuvent) pas écrire autre chose que le soi héritier, métis de sa propre culture, de sa propre histoire.

Le texte peut rester lettre morte pour l'être, devenir un simple objet de culture à appréhender et à consommer. Mais le texte peut aussi devenir vivant, en le faisant vivre dans nos intentionnalités d'apprendre, de comprendre, de faire du sens. Cela tient d'une intentionnalité, d'une démarche d'apprentissage pour tisser les liens entre mes compréhensions et mes sens profonds, et la compréhension et le sens que le texte propose :

L'intentionnalité¹²⁵ s'exprime dans l'acte de transformer le simple récit en phénomène en tant qu'existant réel. " L'intentionnalité est une visée, mais elle est aussi une donation de sens. L'analyse intentionnelle s'empare de l'objet constitué comme sens et révèle cette constitution " (Lyotard, 1969, p. 32). Ce lien d'intentionnalité qui est tissé entre la donnée livrée à la compréhension et la conscience qui comprend est garanti par la présence du **Je**: fondement et source

¹²⁵ Intentionnalité ainsi écrit, avec un « n », selon la source.

de toute signification et de la dimension subjective de l'acte de comprendre (Gómez, 1999, p. 27).

Un des problèmes auxquels je me suis toujours vu confronté dans ma pratique éducative est celui de la médiation; c'est-à-dire le problème du moyen pour établir la relation entre moi, enseignant, et l'apprenant. Quand je suis en relation avec un petit groupe d'étudiants la relation est plus facile à établir. Il est plus facile d'entendre l'autre, de dialoguer avec lui et, par conséquent, de l'accompagner dans son parcours exploratoire des sens.

Dans ma pratique éducative, en formation initiale des maîtres, les groupes d'étudiants sont rarement petits, ils sont de plus en plus nombreux même s'ils restent relativement petits, une quarantaine d'étudiants, comparés aux grands universités aux prises avec des groupes qui atteignent la centaine. Mais, dans un groupe dépassant la quinzaine d'étudiants, la relation et l'accompagnement personnalisés nécessitent une médiation autre que l'oralité. Il faut reconnaître qu'en tant que professeurs, surtout universitaires, nous avons tendance à privilégier l'oralité comme moyen de transmission de savoir et ainsi, comme médiation entre l'objet à enseigner et l'individu qui apprend. Cela pose problème, cela me pose problème surtout quand je me trouve devant l'obligation d'enseigner dans une perspective culturelle. Comment accomplir la tâche de tissage des liens entre les différents mondes de culture? Comment m'assurer de créer l'espace de la construction de sens? Comment amener l'étudiant, le futur maître, à cheminer vers ce profil d'héritier, critique et interprète exigé par la société? Je me trouve devant l'impossibilité de l'oralité, comme médiation, à créer l'espace de l'accompagnement nécessaire à un travail du côté du sens, c'est-à-dire du côté de l'apprentissage. Je pourrais, bien sûr, me retrancher dans l'illusion de l'exigence de la participation. Combien de fois nous surprenons-nous à demander à nos étudiants de participer pour se faire entendre et pour que nous, formateurs de formateurs, puissions avoir un aperçu de la façon dont l'enseignement est appris, pris par l'apprenant? Du monde d'où je viens, la participation ne se

demande pas, elle se suscite, elle se rend possible, elle s'offre par la médiation des moyens permettant l'implication de tous et chacun dans les processus participatifs. Du monde d'où je viens, la participation est un interdit; en étant un interdit, elle est objet de persécution. Pour permettre la participation, elle doit devenir objet d'apprentissage et d'un processus de libération des interdits. La participation est l'objet d'une éducation de la conscience à la conscience de soi. Libération de la parole. C'est peut-être la raison pour laquelle je porte en moi cette préoccupation pour la participation. Pour moi, demander la participation sans donner les moyens est l'équivalent d'un leurre, d'une moquerie et, à la limite, d'un mensonge justificatif de mon incapacité à atteindre l'autre, à lui donner la parole, à l'accompagner dans un processus de libération des interdits. Je ne peux pas, en toute conscience, demander la participation sans mettre en place les moyens, la médiation nécessaire à la prise de parole. Nous avons déjà parlé de cette parole et de cette libération de la parole. Ici, il s'agit de trouver le chemin de passage, l'espace du milieu, le lieu où la libération de cette parole est possible, surtout dans le cadre d'un processus éducatif structuré selon une obligation d'enseigner dans la perspective de la culture.

C'est ici que le texte se présente dans ma pratique comme le médiateur (au moins comme un des médiateurs) de la relation pédagogique. Dans ma pratique récente, j'ai eu l'occasion d'approfondir ce pouvoir de médiation du texte. J'ai pu explorer l'espace textuel dans ses potentialités comme lieu de dialogue, de construction de sens, d'apprentissage et d'enseignement : lieu de culture où il est possible de tisser les liens entre les mondes des significations pour construire la toile d'une nouvelle représentation. J'ai ainsi pu explorer différentes formes d'expression textuelle de la part de mes étudiants, de textes qui vont du journal d'itinérance à l'autobiographie, de la « fiche de participation » à l'élaboration d'un projet de vie. La caractéristique de ces textes, leur exigence première est celle de créer un lien d'intentionnalité de construction de sens, entre l'objet d'étude et l'individu qui apprend, en passant par une mise en récit, en texte, de l'aventure de ce parcours de construction de liens et de

sens. Parce qu'un texte peut aussi devenir insignifiant et dépourvu de sens, quand il se limite à la simple reproduction de l'objet de savoir, sans le questionner, sans l'interpréter, sans l'intégrer dans un souci de faire du sens pour soi :

À côté d'une écriture orientée vers l'appropriation des grandes œuvres, il existe une *écriture pour soi*, moyen de se connaître et de fixer sa vision du monde et des choses. Une écriture *à la première personne*, qui n'est pas nécessairement l'expression de la pure subjectivité, mais une pierre à l'édifice de la construction de soi, y compris dans des textes d'apparence plus impersonnelle. Comme le dit Élisabeth Bautier (Cahiers Pédagogiques, n° 363) il s'agit de faire advenir un sujet, et ajouterons-nous, un sujet « culturel ». L'écriture, c'est la rencontre entre un désir d'expression et des normes avec lesquelles on pourra jouer, mais qu'on ne peut refuser sous peine de « schizophrénie », et aussi la rencontre avec un lecteur, grand oublié de l'école le plus souvent, puisque l'écrit n'a à voir qu'avec un correcteur (Zackhartchouk, 1999, p. 103-104).

Il s'agit ici d'atteindre un effort de communicabilité qui puisse devenir discours qui se donne à lire, un discours contenant la trace des quêtes de sens de son auteur et son effort pour tisser des liens signifiants, qui font du sens, avec les objets à apprendre, et qui tient compte du code capable de communiquer avec l'autre, d'atteindre l'autre qui nous lit dans ses possibilités de compréhension :

La discursivité comprise comme la forme du discours, comme narrativité, comme un essai de fixation du sens dans une forme externe que l'on dépose comme médiation au dialogue. Ainsi le texte est prétexte au dialogue et lieu de construction de sens. Un dialogue qui passe nécessairement par le dérangement provoqué par la vision de l'autre qui me lit et qui apporte dans sa vision ses propres interprétations de sens. Écriture de soi, ouverture à l'autre à la recherche d'un sens singulier à l'intérieur du monde de sens pluriels (Bourdages, Gómez et Bouchard, 2007).¹²⁶

Cette force structurante du texte qui s'écrit du côté de la compréhension, m'a amené à découvrir, à l'intérieur de ma pratique éducative, les voies du passeur.

¹²⁶ Extrait d'une communication présentée dans le cadre du Colloque international, *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation*, tenu à Tours, France, en juin 2007. Voir références.

Quatrième balise : les voies du passeur ou les devoirs de l'accompagnement

Le concept d'enseignant cultivé, de l'enseignante ou l'enseignant comme passeur culturel, comme héritier, critique et interprète de la culture, peut servir de guide pour infléchir la réflexion et l'action dans une direction particulière, notamment en ce qui concerne les dispositifs de formation des maîtres [...] Cette formation implique non seulement la détermination d'une culture spécifique comme objet mais aussi la création, chez les futurs maîtres, d'un rapport particulier à la culture, d'une sorte de sensibilité partagée entre les professionnelles et les professionnels de l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 39-40).

Formation à la sensibilité tout en abordant les objets de culture, tel est le défi de la formation du passeur culturel, du maître cultivé, critique, héritier et interprète de culture.

Le grand défi d'un accompagnement dans le sens du développement d'une attitude d'apprentissage, qui tiendrait compte du rapport à soi, est celui d'un changement de rapport entre l'enseignant et l'apprenant. Il faut viser la création d'un espace propice au dialogue, où l'individu puisse exprimer son propre discours, ses propres sensibilités, ses propres résistances, ses propres priorités identitaires. Un espace où la possibilité d'apprentissage se présente comme lieu de passage par une reconnaissance d'un état d'être existant, vers un autre état d'être souhaité. Un espace où l'enseignant, devant l'obligation d'enseigner puisse se placer comme vis-à-vis de la liberté d'apprendre. Un espace de respect où jugement de pertinence et médiation de pertinence, instrumentation des esprits et accompagnement d'âme, souhait de domination et besoin de libération puissent se conjuguer sans oublier la question du mal et de la souffrance. Un espace dialogique où l'enseignant puisse abandonner, au moins provisoirement, son pouvoir de sanction et son obligation de « faire savoir » pour se présenter comme un complice dans la quête de sens.

L'accompagnateur, cependant, ne doit jamais abandonner sa responsabilité de guide. Une guidance qui se manifesterait à l'intérieur d'un rapport mouvant et réciproque de

reconstruction de soi, et reconstruction à deux sens : pour l'apprenant et aussi pour l'enseignant. Seulement à cette condition peut se créer un véritable espace dialogique. Être capable en tant qu'enseignant de se remettre en question par les propositions de sens qui émanent de ses interlocuteurs.

Ainsi, le sens et ses processus de construction ont besoin d'une fixation pour pouvoir l'avoir toujours devant soi. La parole dite, si elle n'est pas fixée dans un support matériel, s'envole, se dissout, se perd dans le vent. L'écrit a cette possibilité de fixation qui permet d'avoir toujours devant soi les traces d'un processus, d'un discours... Le sens et les quêtes de sens se doivent devenir signe de culture pour pouvoir accéder à ses propositions :

Les mots écrits sont toujours là, prêts à être découverts par un lecteur autre que moi. Tant et aussi longtemps que le mot ne s'écrit pas il reste dans l'espace du moi égoïque (IX.2d:1-3). Tant et aussi longtemps que le mot ne se dit pas il reste secret, non-dit, non-né. Écrire est sans aucun doute s'exposer. C'est courir le risque d'être lu et vu, d'être reconnu, de se donner une certaine consistance face au lecteur. Écrire est un premier pas vers un exode hors de soi. C'est une forme d'exil. C'est une façon de reconnaissance de la nécessité de l'autre. De la nécessité d'exister pour l'autre. C'est le premier pas dans la reconnaissance que je ne suis pas seul. Je n'aurais aucun besoin de me lire. Je peux me lire sans m'écrire. M'écrire ne peut être que l'expression d'un besoin de m'écrire pour quelqu'un d'Autre. Chercher une validation. Chercher une contestation. Chercher une réaction étrangère qui me ferait prendre conscience de l'existence de quelqu'un d'autre que moi (Gómez, 1999, p. 149).

La recherche de sens portée par l'individu devient ainsi une quête pour atteindre un lieu commun de communicabilité pour atteindre l'autre. C'est dans l'effort de communicabilité que l'individu tisse à l'intérieur de ses propres sensibilités, de son propre monde, de ses propres significations les liens nécessaires avec le monde des significations des autres, du monde auquel il s'adresse. C'est dans la lecture par autrui de cet effort de communicabilité que l'individu atteint les significations de son monde de référence. C'est dans cet effort qui commence par un accouchement de soi et qui remonte à l'autre par l'effort de communicabilité, que l'individu peut enfin atteindre l'objet de culture.

Ainsi, autant l'accompagnateur enseignant, que tout autre lecteur (se donner à lire à quelqu'un d'autre que l'enseignant) se trouve devant l'obligation de ne pas limiter leur lecture à une sanction. Mais aussi, il (s) devrait (ent) se forcer à transformer le sens qui a voulu se communiquer, par un travail de contextualisation, de recontextualisation dans une perspective de changement basé sur le dialogue. En d'autres mots, chaque individu produisant le récit de ces processus de construction de sens se place dans un lieu de quête où le dialogue et la rencontre de l'autre (des autres) vont lui permettre de comprendre sa propre singularité. Un lieu où les autres quêtes de sens se rejoignent, où les autres histoires se conjuguent, où le monde de culture s'infiltré comme repère essentiel à la communication : repères portés par le code, le symbole, la langue représentant le discours de ce monde qui cherche à se comprendre par la production de ses symboles.

Ce processus, je le conçois comme une démarche à trois temps, une construction qui reproduit ces trois moments de la culture dans sa dimension de rapport : poésis, aisthésis, catharsis.

Un moment de poésis (rapport à soi) où l'accompagnateur invite l'individu apprenant à une exploration de son monde intérieur. Une exploration du côté de ses sensibilités, de ses valeurs, de ses croyances, qui s'ouvrent à l'objet de savoir pour tenter un sens. Une exploration de sa propre histoire, de sa propre façon de concevoir le monde. Un parcours par les chemins déjà parcourus. Nous avons déjà établi la nécessité de dévoiler ce monde de représentations venant du sens commun, de l'identité propre, de notre caractère métis. Nous avons déjà vu comme les quêtes de sens du monde sont en quelque part codés dans nos héritages, réinterprétées et plus ou moins intégrées à notre personne. Le moment de poésis, véritable accouchement de l'âme, permet à l'individu apprenant de plonger dans les eaux troubles du soi, aidé par les lumières des significations lui venant des objets de culture à apprendre.

Le moment de l'aisthésis est un effort d'*adsumption* à l'autre par la voie du partage. Il s'agit d'un processus de construction esthétique du discours qui passe par le signe

communicable et qui met en forme l'expression des sensibilités singulières du monde du Je. Un effort d'atteindre l'autre par la langue commune et qui oblige à un dépassement de soi, à une mise en retrait, à l'établissement d'une distance avec ce monde intérieur qui n'est accessible qu'à l'individu qui le porte, tant et aussi long temps que ce monde reste non-dit. Un effort de construction d'un discours qui tiendrait compte autant du discours non-dit intérieur, du savoir (objet de culture) que l'individu tente de saisir et d'intégrer à ses propres sensibilités et du besoin de communicabilité afin d'atteindre l'autre aux prises avec ces mêmes efforts. Cet autre étant autant ce lecteur potentiel que ce monde qui propose des significations comme résultant de ses propres quêtes de sens. Le monde de la culture seconde dans sa dimension d'objet.

La catharsis est le moment de la reconnaissance de soi à l'intérieur du monde de vie. C'est le moment du partage où tout cet effort devenu discours s'offre à lire et se donne en espace de dialogue. C'est le lieu de la culture commune, le moment où l'individu s'assume comme un parmi le monde, dans le sens le plus profond de participation sociale, d'insertion historique et de reconnaissance culturelle à l'intérieur du monde de vie. Alors le discours ainsi produit n'est plus seulement l'héritage porté, mais l'interprétation partagée qui se soumet au regard de l'autre et qui amène l'individu à s'assumer comme constructeur du monde, qui le place dans la position de contribuable de l'avancement du monde et non seulement son produit, son objet, sa résultant fataliste. La catharsis est ainsi un projet d'atteinte d'un lieu de libération, la marche vers la promesse de l'utopie, l'horizon de l'errance.

Ce discours trouve toute sa force quand il se manifeste sous forme de projet; qu'il s'agisse d'un projet de formation qui vise à atteindre un profil idéal (de maître, d'être), ou tout simplement d'un projet de vie qui vise à atteindre un idéal un horizon d'existence.

Boutinet exprime la notion de projet comme une préoccupation

par laquelle l'acteur s'interroge sur ses conditions d'existence et cherche à mieux maîtriser pour lui le temps à venir comme à mieux aménager son espace de vie (Boutinet, 1993, p. 7).

C'est à la condition que le discours devienne projet que l'oscillation entre l'obligation d'enseigner et la liberté d'apprendre trouve sa résolution. En d'autres mots, dans l'effort de la part de l'enseignant et de l'apprenant de coïncider dans un projet d'appropriation des objets de savoir, des profils de sortie, non plus comme une obligation ou une liberté, mais comme un effort commun librement obligé de transformation de soi, d'autonomisation. Un projet qui est aussi dépassement de soi et réinsertion dans un monde de culture où toutes les dimensions de la culture se conjuguent, culture autant comme objet que comme rapport.

L'effort d'enseignement dans une approche culturelle passe ainsi par un effort pédagogique de narrativité, de production de soi, de projection dans le sens de dépassement de soi, mais aussi de mise en mouvement, d'invitation à l'errance vers des horizons proposés comme direction, vers des nouvelles sensibilités, des nouvelles significations. De ce parcours de la rive-nord se dégage une deuxième hypothèse.

Deuxième hypothèse :

L'approche culturelle de l'enseignement est une obligation de relation, d'entrer en rapport avec l'autre, apprenant, dans son souhait d'apprendre. Ainsi, dans l'acte pédagogique dans une perspective culturelle, l'enseignant (puisque c'est bien de lui qu'il s'agit) a ce devoir d'accompagnement qui pourrait susciter chez l'apprenant une démarche de rapport à soi, malgré les risques, malgré les souffrances. Je dirai même, en tenant compte du Mal comme réalité culturelle et comme ressenti. Aider à tisser les liens du monde de culture dans sa dimension d'objet (dans son sens descriptif et normatif) dans une perspective relationnelle et dialogique, c'est-à-dire, de rapport à soi, à autrui et au monde. Parce que la question du Mal est incontournable et parce que l'obligation d'accompagnement est inéluctable. L'effort d'enseignement dans une

approche culturelle passe ainsi par une pédagogie sous tendue par la narrativité, de production de soi, de projection dans le sens de dépassement de soi mais aussi de mise en mouvement, d'invitation à l'errance vers des horizons proposés comme direction, vers des nouvelles sensibilités, de nouvelles significations. Un processus qui passe par un moment de mise en texte à trois temps : poésis, catharsis, aisthesis. Une mise en texte pouvant prendre plusieurs formes, texte-récit, texte-projet, texte performatif, etc. À la condition que ce texte exprime ce processus de métissage entre les quêtes de sens et les significations.

Bien sûr que le triple rapport se développe dans l'expérience même mais, dans ce souci déjà mentionné de relier l'expérience à la pensée (la théorie à la pratique), l'explicitation de nos repères théoriques pour l'action devient un incontournable. En d'autres mots, l'acte d'apprendre nécessite de cette explicitation des cadres de référence pour l'action, son explicitation étant une nécessité à l'apprentissage. L'autre volet, la pratique, se voit ainsi orientée par nos construits théoriques, et ceux-ci se voient alors soumis à la validation de nos pratiques, créant une tension permanente d'aller-retour entre théorie et pratique, tension à la base même de tout savoir scientifique ou de tout acte d'apprentissage dans un cadre académique.

Je vous ai amenés, par ce récit, au point d'arrivée de notre errance. J'ai laissé derrière moi quelques balises, quelques repères qui nous permettront reconstruire la carte routière de cette errance. Une carte qui nous permettra une vision d'ensemble de ce parcours que nous avons réalisé ensemble. Je vous invite à la revisiter (voir figures 8 et 9 dans le chapitre V), je vous convie à la revoir. Je vais faire l'effort de vous la dessiner avec des contours les plus clairs possible, en sachant qu'elle ne sera jamais le territoire, mais juste sa représentation.

CHAPITRE V

UN CADRE DE RÉFÉRENCE POUR L'ACCOMPAGNEMENT PÉDAGOGIQUE DES FUTURS MAÎTRES, DANS LA PERSPECTIVE DE L'APPROCHE CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT

Le chapitre quatre a permis la construction d'un texte pouvant servir de point de support à l'interprétation. Il contient les données nécessaires au travail de conceptualisation. La démarche suivie par le texte exploratoire permet un processus de déconstruction textuelle dans un esprit dialogique tel que proposé par l'herméneutique du discours anthropique (analogique). Dans ce chapitre, je vais reconstituer ce texte à l'intérieur de l'intentionnalité de cette thèse, c'est-à-dire la construction d'un cadre de référence pour l'accompagnement pédagogique des futurs maîtres, dans la perspective de l'approche culturelle de l'enseignement.

En un premier temps, je vais montrer le chemin parcouru par le processus de déconstruction dialogique pour illustrer le travail de problématisation auquel l'effort de narration pédagogique se voue.

Dans un deuxième temps, je vais mettre en évidence les éléments conceptuels qui se dégagent de l'effort narratif pouvant être utilisés pour l'élaboration du cadre de référence.

Dans un troisième temps, je vais développer chacun des ces éléments dans un travail de reconstitution menant à l'élaboration du cadre conceptuel.

L'espace narratif créé dans le chapitre quatre contient ainsi l'essentiel du travail d'interprétation herméneutique qui permettra développer le cœur de la thèse. Le chapitre IV révèle les structures dépositaires de l'interprète, moi en l'occurrence, et exprime les représentations autour de la question de l'approche culturelle de l'enseignement. Il s'agit d'un parcours autour de mon expérience, alimenté des textes

et des influences théoriques et expérientielles qui m'amènent à réfléchir sur la question de la culture et sa relation avec la pédagogie dans le cadre d'un processus de formation. Ce chapitre met aussi en place les éléments actuels de l'expérience de l'auteur, ainsi que les concepts de base de l'approche culturelle de l'enseignement proposés par le MELS. En ce sens, cet espace narratif devient un effort de problématisation (déconstruction) autant des représentations de l'auteur que des notions entourant le concept d'approche culturelle de l'enseignement. Le processus de problématisation est expliqué dans la section suivante.

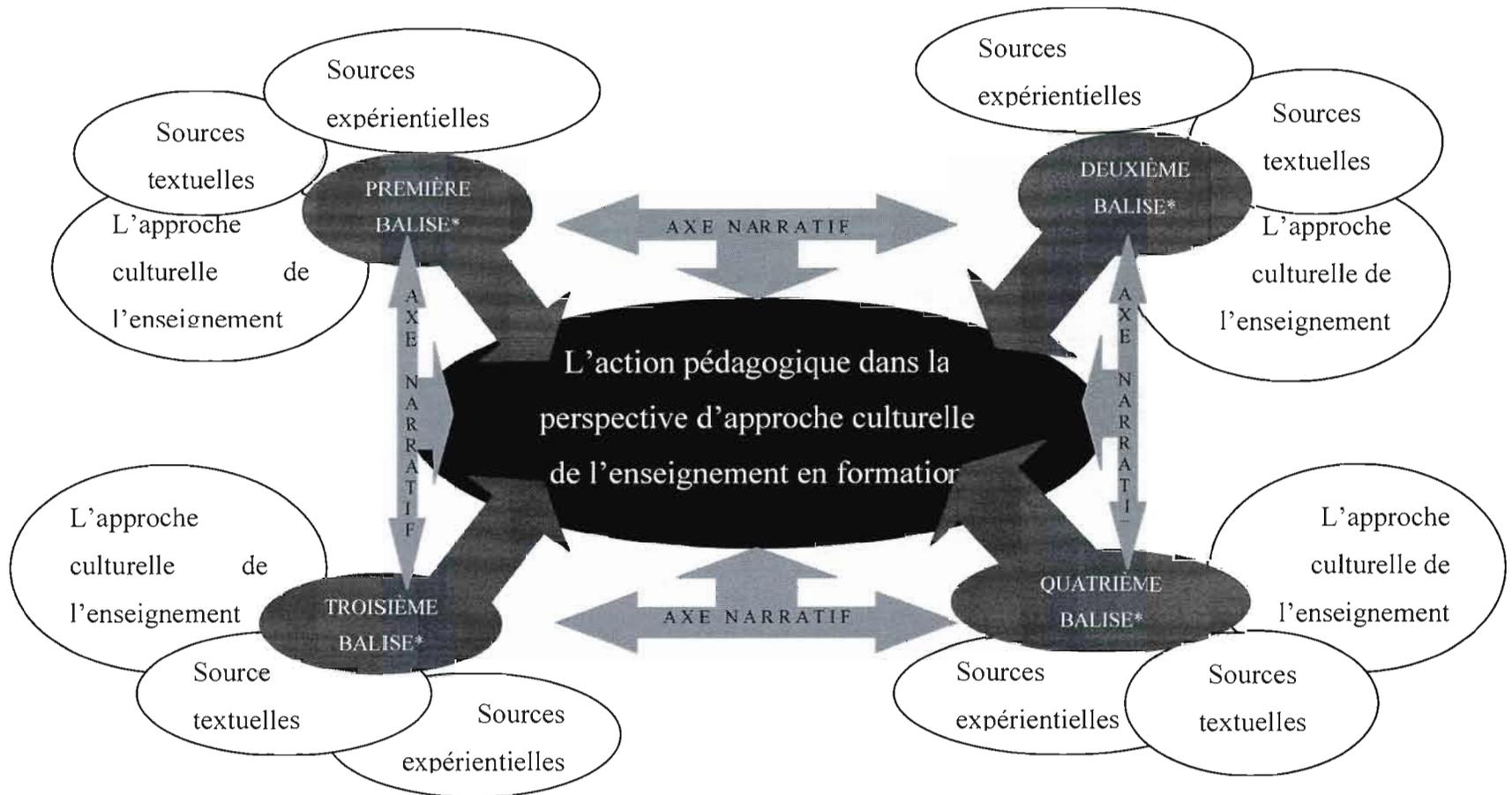
LA DÉMARCHE DE PROBLÉMATISATION DU TEXTE EXPLORATOIRE

Le texte présenté dans le chapitre quatre se voue à une exploration narrative dans l'intention de problématiser¹²⁷ le concept d'approche culturelle de l'enseignement. Ce texte prend la forme d'une narration pédagogique dans le sens déjà proposé dans la méthodologie, et que je me permets de rappeler ici : *Il s'agit d'un discours qui ne cherche pas à valider ses propositions par rapport à son objet, mais à créer un espace problématique où se dessinent, de la façon la plus limpide possible, les traits de la représentation personnelle que le chercheur se fait du monde, représentation comme expression seconde d'une culture première, dans l'espace relationnel du texte. Cette représentation passe par les chemins de la mise en discours, de la mise en texte de l'expérience de l'auteur.* La narration pédagogique à laquelle se voue le chapitre quatre devient ainsi un texte qui déconstruit autant le concept d'approche culturelle de l'enseignement que ma propre expérience. Le processus de problématisation, suivant les propositions de la philosophie de la libération latino-

¹²⁷ Se référer au concept de problématisation présenté au chapitre sur la posture épistémologique et théorique (chapitre II) : **La problématisation comme préalable à l'acte d'interpréter.**

américaine, réalise ce processus de déconstruction à l'intérieur d'un espace dialogique où plusieurs sources sont mises en dialogue. Le procédé de problématisation du chapitre quatre met en place cinq éléments majeurs qui permettent la structuration de l'espace textuel qui me servira comme source pour l'interprétation herméneutique. La figure 8 schématise la structure du texte exploratoire que j'explique ici.

Figure 8 : Le texte exploratoire et sa structure.



*Les balises sont des moments d'arrêt de la narration et servent de repère pour la construction des hypothèses de travail. Voir figure 9.

Ainsi, dans cette figure, nous retrouvons : un axe narratif utilisant la métaphore de l'errance exploratoire comme forme argumentaire d'écriture (le raconter).

Trois sources d'information permettent de placer les différentes sources d'information et objets d'analyse à mettre en relation, c'est-à-dire à problématiser : les sources expérientielles, les sources textuelles (qui accompagnent mon expérience et qui servent de source à la notion d'approche culturelle de l'enseignement) et le texte d'orientation du ministère traitant de l'approche culturelle de l'enseignement. Quatre balises d'arrêt ou de synthèse où s'établit le lieu de « métissage » des éléments mis en relation. Ces balises constituent le point de repère menant à l'élaboration des hypothèses de travail qui permettront de construire le cadre de référence (l'interpréter).

Le texte comporte quatre moments exploratoires où s'entremêlent les différentes sources d'information mises en place. Ces moments exploratoires se construisent dans le respect des critères énoncés dans le chapitre sur la méthodologie. Deux hypothèses surgissent à l'intérieur de cette démarche, la première à la fin de la deuxième balise, qui marque la fin du parcours exploratoire de la rive sud, et la deuxième à la fin de la quatrième balise qui marque la fin du parcours exploratoire de la rive nord. Elles seront à la base du processus interprétatif proposé par Beuchot.

Beuchot (2007) décrit ce processus interprétatif comme le questionnement qui émerge au contact avec le texte, le texte compris ici dans son sens large d'écrit, d'entendu, d'exprimé, d'actant ou de performant. Un questionnement auquel succède une réponse interprétative qui se présente comme jugement interprétatif sous forme d'hypothèse, laquelle, par une procédure argumentative de type interprétatif, tendra vers sa validation pour devenir thèse (l'argumenter). Ce processus interprétatif est l'acte herméneutique qui cherche la compréhension de son objet.

Ainsi, il s'agit de la mise en place des trois moments d'écriture d'une thèse théorique tel que proposés par Simard. Il faut cependant se rappeler que ces moments sont déjà

à l'œuvre depuis le début de la thèse. L'ensemble de la narration du chapitre quatre s'insère dans la même logique soutenue depuis le début de l'écriture, comme partie du mouvement en spirale herméneutique. Il serait important de rappeler que Daignault souligne la nécessité d'un double mouvement en spirale pour maintenir l'équilibre herméneutique : un vers le bas, vers la subjectivité; l'autre vers le haut, vers la rationalité. Ce double mouvement est ainsi maintenu par un équilibre, parfois précaire, d'une écriture conceptualisante, cherchant à mettre en place un discours abstrait et une écriture sensible, cherchant à explorer les profondeurs de la sensibilité, ces sensibilités se manifestant dans l'expression des angoisses qui m'ont amené à l'écriture de la thèse.

Le texte exploratoire se situe surtout du côté d'une certaine sensibilité, dans la mesure où il met en place autant mes propres questionnements et ma propre expérience sans faire des grands efforts de conceptualisation. La narration pédagogique s'insère ainsi comme un moment de plus dans l'écriture de thèse reproduisant à l'intérieur du corps textuel ce même double mouvement, dans l'esprit d'une herméneutique analogique, en franche continuité avec l'ensemble de la thèse.

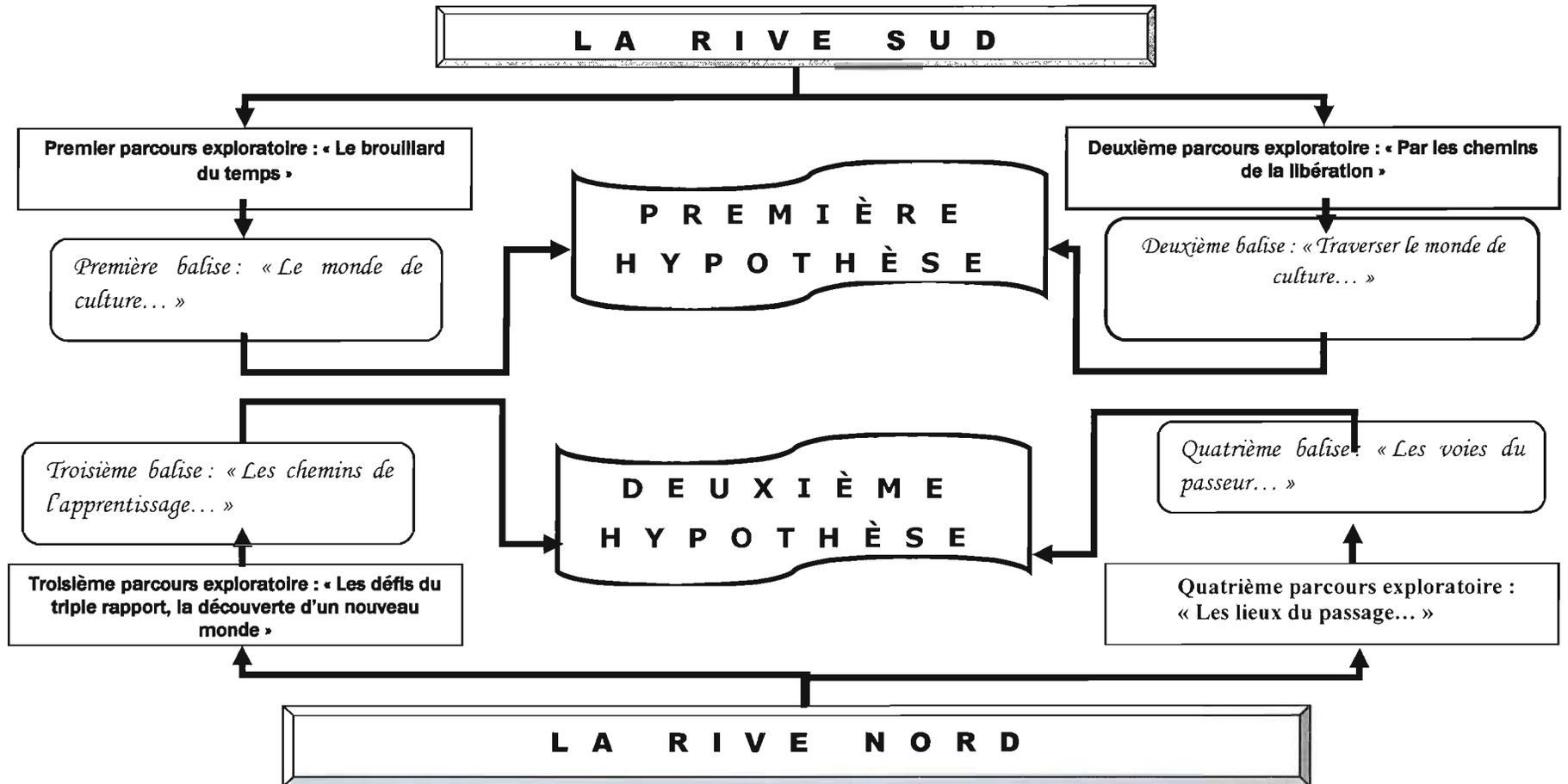
Mais il s'agit là d'un mouvement qui, pouvant se reproduire à l'infini, nécessite un point d'arrêt, un instant ou un moment à l'intérieur duquel il serait possible de « donner à voir » le chemin parcouru. Ce chapitre cinq se voue à cette tâche. Dans ce chapitre et à partir d'un regard interprétatif du chapitre quatre, je vais réaliser le dernier moment de la thèse : l'interprétation pour atteindre le niveau de conceptualisation.

Il est pertinent ici de rappeler que, comme toile de fond à ce travail, se trouvent autant les éléments contextuels présentés dans le chapitre sur la problématique, sur lesquels je ne reviendrai plus, les éléments conceptuels présentés dans le chapitre sur l'épistémologie et le cadre théorique ainsi que les éléments procéduraux présentés dans le chapitre sur la méthodologie. Il est aussi important de rappeler que le procédé méthodologique n'est pas étranger à la problématique de la thèse. J'ai fait le pari que

l'herméneutique analogique et la narration pédagogique constituaient un procédé méthodologique approprié pour traiter le problème de recherche, une méthodologie qui permet de créer une cohérence interne entre la problématique, le cadre théorique et la méthodologie elle-même.

Alors, le procédé d'interprétation commence par les hypothèses énoncées au chapitre quatre. Il s'ensuit un procédé argumentatif cherchant à valider les hypothèses énoncées, en utilisant comme point d'appui les découvertes qui se dégagent de la problématisation du texte exploratoire du chapitre quatre. La **figure 9** illustre le chemin argumentatif pour arriver à la construction des hypothèses du chapitre quatre. Mon travail d'interprétation reprendra ce même chemin en faisant ressortir les arguments qui appuient ces hypothèses. Pour favoriser la lecture, pour permettre au lecteur de suivre le fil argumentaire et pour alléger le texte, je n'utilise pas de longues citations pour appuyer mes arguments. J'opte plutôt par l'utilisation des références déjà présentes dans le texte exploratoire. Les balises, comme son nom l'indique, servent de repères au lecteur pour se situer dans le texte-source (le texte exploratoire).

Figure 9 : Illustration du processus d'élaboration des hypothèses de travail, dans le texte exploratoire du chapitre IV.



LES ARGUMENTS INTERPRÉTATIFS: LES HYPOTHÈSE DE TRAVAIL

Première hypothèse

L'approche culturelle de l'enseignement se présente comme la possibilité d'un mouvement, le mouvement du tisseur tissant le sens, un mouvement qui se fait sur le plan aplati du dialogue, sur la surface bidimensionnelle de la toile qui se tisse, dans le sens de la largeur et de la longueur, et ce, aussi bien sur un métier à l'horizontale, qu'à la verticale : lier les fils de chaîne entre eux par l'action ondulante du fil de trame. L'approche culturelle de l'enseignement ne fait pas appel à la profession d'enseignant ni à l'acte d'apprendre, pris dans leurs spécificités, mais à l'art (dans le sens d'artisan) de la pédagogie, comme possibilité de passage, de tissage, de reliance.

La première intention de cette thèse est de situer l'approche culturelle de l'enseignement dans un cadre pédagogique. Le cadre théorique présenté dans le chapitre deux fait état d'une conception pédagogique basée sur le dialogue et le sens, placés à l'intérieur de la tension provoquée par les quatre pôles du losange. Même si j'ai déjà souligné le fait que cette thèse se situe dans l'espace que j'ai renommé « éthique » (axe pensée-action), c'est-à-dire dans le cadre de ce « donner à voir pour faire savoir dans l'intention d'une recherche de sens », il faut reconnaître que l'exercice exploratoire du concept de l'approche culturelle de l'enseignement fait ressortir le fait que l'espace technologique (axe objectif-normatif ou didactique) ne peut pas être laissé pour compte dans une telle approche. Pris dans son caractère d'objet, le concept de culture, proposé par l'approche culturelle de l'enseignement, nous rappelle le double sens de la culture : sens descriptif et sens normatif (voir figure 1 au chapitre I)¹²⁸. Le sens descriptif fait appel à la culture seconde et à la culture

¹²⁸ Pour aider le lecteur à se replacer dans le contexte de l'approche culturelle de l'enseignement, la figure 1 montre de façon schématique les composantes de l'approche.

première, une culture première que je me permets de redéfinir comme « culture singulière ou héritée », structurante de l'identité de l'individu. Culture seconde comme résultat de l'expérience culturelle du monde, dans ses formes saisissables, c'est-à-dire : art, sciences, technologie, etc. La culture singulière comme l'héritage culturel porté par l'individu et qui détermine sa personnalité, ses valeurs, ses croyances, ses attitudes, sa façon d'entrer en rapport avec le monde. La culture normative se présente sous forme de curriculum scolaire et formalisé, c'est-à-dire la culture normative véhiculée par les programmes de formation.

C'est dans l'axe objectif-normatif du losange que la culture en tant qu'objet, dans son sens de culture seconde et normative, est prise en compte. Tout effort didactique d'enseignement passe par ce souci de traitement de la culture en tant qu'objet, dans le cadre des profils d'entrée et des profils de sortie de tout processus formel de formation. Dans le cas de la formation initiale de maîtres, les objets de culture ou contenu à transmettre se trouvent dans les programmes de baccalauréat de la formation initiale. Les contenus que ce programme véhicule sont axés sur l'acquisition et le développement des douze compétences professionnelles prescrites par les profils de sortie du ministère, des contenus à apprendre et qui donnent aux futurs maîtres la certification nécessaire pour avoir le droit d'enseigner.

La culture singulière, étant portée par un individu dans l'expression de ses valeurs, ses attitudes, ses croyances et sa personnalité ne s'exprime que par ses actions, que par les actions de l'apprenant, dans la façon dont il entre en relation avec le monde et la manière dont il comprend ce monde. Les travaux de Freire, Kosik, Gramsci et Dumont ont fait état de ce problème.

Freire l'avait fait en se référant au *concept anthropologique de culture* (Freire, 1978, p. 113-114), Kosik l'avait nommé *monde pseudo-concret* (Kosik, 1988, p. 2), Gramsci l'avait défini par le concept de *sens commun* (Gramsci, 1971, cité par Hahn, 1976, p. 115) et, bien sûr, Dumont l'avait désigné comme *culture première* (Dumont, 1968, p. 51). Si tous ces auteurs s'accordent bien sur le fait de l'existence d'un tel

monde de culture propre à chaque individu, hérité de son expérience de vie, porté et exprimé par lui dans sa façon de comprendre et d'entrer en relation avec le monde, son caractère d'objet n'est pas évident pour autant, à la condition de prendre l'individu lui-même en tant qu'objet. J'affirme cela en toute prudence. Il ne serait pas admis par notre culture postmoderne¹²⁹ de prendre l'individu, dans son caractère de personne, d'être singulier comme un objet de culture, mais plutôt comme un sujet culturel. Cependant, ce que tous ces auteurs démontrent est que ce que l'individu porte en tant qu'héritage, ce monde de culture singulière, est objectivable. C'est dans la mesure où ce monde de culture singulière peut être objectivé que cette culture peut devenir objet de culture.

La culture comme objet a la caractéristique d'offrir des significations transmissibles; en d'autres mots, des objectivations préhensibles et facilement assimilables par l'individu dans son cheminement de formation et dans son effort d'atteindre les exigences académiques des profils de sortie, soit par le biais des objets de culture ou par les discours inscrits dans les contenus de formation. La culture singulière est en ce sens un incontournable d'objectivation pour la rendre saisissable, consommable, assimilable et devrait, à ce titre, faire partie des curriculums de formation. Alors, la dimension didactique devrait s'occuper de cet objet de culture au même titre qu'elle s'occupe de tous les autres objets de culture faisant partie des programmes de formation : les sciences, les arts, la technologie, le curriculum normatif, etc.

De toute évidence, quand la formation formelle se voue à la définition des profils de sortie à partir d'un idéal d'individu, elle le fait dans un sens normatif en intégrant à ce processus le concept de culture en tant qu'objet. Ce profil de sortie ne se limite pas, dans le cas de la formation initiale des maîtres, au développement d'un certain nombre des compétences professionnelles (douze) mais, aussi, à la construction, au

¹²⁹ Il est opportun de se rappeler ici qu'une des caractéristique de la postmodernité est le retour au sujet, à l'émergence de l'homme dans sa singularité, comme être sensible portant des valeurs, des croyances, l'homme dans sa dimension culturelle comme constructeur de sens et bâtisseur du monde.

façonnement d'un profil d'individu qui devrait développer un certain nombre de caractéristiques qu'il est tenu d'intégrer à ses valeurs, à ses attitudes, à ses croyances, à ses traits de personnalités et, encore plus, il est appelé à développer un type de rapport avec le monde qui soit l'expression de ces caractéristiques. C'est en ce sens que la culture singulière s'intègre aux programmes de formation initiale de maîtres comme une exigence curriculaire. C'est en ce sens aussi qu'il faut voir le besoin d'objectivation de la culture singulière comme un incontournable didactique à l'intérieur de l'axe objectif-normatif.

Ce que j'ai nommé, dans la première balise, comme *obligation d'enseigner* se situe à l'intérieur de cet axe qui exige le développement, de la part du formateur de maîtres, d'un savoir faire didactique qui permettrait l'objectivation de la culture singulière et son traitement, comme un objet de culture au même titre que tous les autres. C'est en ce sens que l'axe objectif-normatif du losange ne peut pas être laissé pour compte à l'intérieur d'un cadre pédagogique pour la compréhension de l'approche culturelle de l'enseignement et d'un cadre pédagogique de compréhension de l'accompagnement de futurs maîtres.

Mais la première exploration nous apprend aussi que l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre sont de nature distincte. L'acte d'enseigner se voue surtout à ce processus didactique d'objectivation et de transmission des objets de culture; en d'autres mots, il penche du côté des significations. L'acte d'apprendre pencherait plutôt du côté de la construction de sens. À l'intérieur du losange existe cet autre axe qui, lui, cherche le rapprochement entre la pensée et l'action et qui réfère plutôt à l'acte d'apprendre. Par la mise en place d'une différenciation entre le sens et les significations, l'acte d'apprendre, c'est le cas de le dire, prend tout son sens. Daignault l'avait qualifié comme une partie liée de l'éducation avec le sens (Daignault, 1985, p. 201). En d'autres mots, il ne suffit pas de transmettre des significations et de les saisir comme un bien consommable, il faut que ces différentes significations trouvent leur place dans la façon dont l'apprenant les comprend afin

que ces significations puissent compléter la compréhension du monde et qu'elles puissent se manifester dans les actions ou les actes de l'apprenant, une façon de faire et d'entrer en rapport avec le monde qui soit la conséquence d'une compréhension nouvelle, l'expression d'une cohérence entre la pensée et l'action; en un mot, que ces éléments de culture normative et seconde deviennent partie intégrante de la culture singulière de l'individu. L'acte d'apprentissage devient ainsi une sorte de libération des conceptions ou des représentations héritées, à la condition que l'apprentissage se fasse en pleine conscience et en pleine conformité avec les motivations les plus profondes de l'apprenant qui, dans le cas de la formation initiale, se manifestent dans le souhait d'atteindre un profil de formation qui se présente au futur maître comme possibilité d'autodépassement. Faire du sens passe ainsi par une libération de la parole pour atteindre un sens d'existence face à l'univers des significations qui s'offrent à l'étudiant comme horizon de sens, auquel il oppose ses propres significations pour trouver une sorte de sens d'appartenance, en d'autres mots, d'identification ou de construction identitaire (Dumont, 1968, p. 32). C'est en ce sens que l'acte d'apprendre se pose comme médiateur entre les significations proposées par la culture en tant qu'objet et les questionnements de l'individu en processus de formation face à ce monde et à lui-même. Apprentissage, donc, comme expression d'un processus consciemment assumé et accepté, comme résultante d'une nécessité de changement, de cheminement vers un horizon qui fait du sens. Un horizon qui se présente toujours comme une ligne qui s'éloigne à jamais, mais aussi, comme une certitude de consistance (Dumont, 1968, p. 55) supportée par les significations, portée par les objets de culture, mais qui en même temps confronte le sujet apprenant à l'incertitude du changement de son propre univers de significations. C'est en ce sens que l'acte d'apprendre se présente comme un processus de libération (de la parole comme porteuse de significations) des significations antérieures, dans le sens d'un auto-passage, c'est-à-dire d'un effort personnel de transformation intérieure suivant les propositions des significations présentées par l'enseignement. Le travail de construction de sens n'est pas un objet à appréhender, mais un processus, un parcours

et une intention. Cela équivaut à dire que l'acte d'apprendre n'est pas un simple acte de préhension des objets de culture, mais un acte de compréhension des significations pour transformer ces significations en une possibilité de sens. Le signe est le support du sens; le signe se situe dans la consistance de l'objectivation; le sens se situe plutôt dans l'inconsistance de la question, dans le questionnement du signe : *Qui ou quoi fait signe de quoi, de qui, pour qui, pourquoi, pour quoi ?* (Pineau, 2005)

Ce constat met en évidence la différence de nature entre l'acte d'apprendre et l'acte d'enseigner qui, dans l'esthétique de la pédagogie, se présente comme un mouvement qui rend impossible la rencontre des quatre pôles dans un seul lieu. Mais aussi, à l'intérieur de l'écrit exploratoire du chapitre IV de la thèse, la pédagogie se propose comme l'acte qui rend possible cette rencontre. Différente de l'acte d'apprendre et de l'acte d'enseigner, la pédagogie se voue à tisser les liens entre les deux.

Tisser les liens entre les significations et les sens, c'est-à-dire créer une cohérence entre la liberté d'apprendre et l'obligation d'enseigner se présente comme le véritable cadre pédagogique à l'intérieur duquel je veux situer la compréhension de l'approche culturelle de l'enseignement. Ceci nécessite la création de l'espace pédagogique comme un lieu où les significations objectivées de l'acte didactique d'enseigner puissent rencontrer les questionnements à la source de l'inconsistance de sens propre à l'acte de l'apprentissage.

Récapitulons, autant la culture dite seconde que la culture normative constituent, quant à elles, les savoirs objectivés dans les œuvres, les objets de culture, la culture dans son caractère d'objet. Ces objets de culture (discours conceptuels, œuvres d'art et objets de culture, technologie, curriculum de formation) se présentent comme l'objet à comprendre, c'est-à-dire à restituer dans un sens nouveau, à réintégrer à l'intérieur des sens et significations portés par l'individu dans sa culture singulière comme une suite, comme une nouveauté qui dépasse les significations contenues dans les objets de culture seconde et normative. Dumont (1968, p. 41) insiste sur le fait de créer un effet de distance. Daignault (1985, p. 201), quant à lui, propose un

effet d'indécidabilité qui puisse créer un statut qui permettrait au narré un dépassement (des objets de culture objectivés, venant autant de la culture singulière, de la culture seconde que de la culture normative). Dumont (1968, p. 53) avait désigné ce dépassement comme une *implication*. Dans mon expérience comme éducateur populaire, ce dépassement ou implication se fait par un procédé didactique qui passe par trois étapes : diagnostic, théorisation et retour à la pratique. Un procédé permettant l'objectivation de la culture singulière (sens commun, réalité pseudo-concrète), la contextualisation de cette culture singulière à l'intérieur des objets de culture venant des significations du monde (culture seconde et normative) pour, à la fin, dans le « retour à la pratique », arriver à une représentation nouvelle résultante de ce tissage des liens entre les significations du monde et les significations portées par l'individu, pour redonner un nouveau sens à une nouvelle représentation à travers un travail de questionnement et de dialogue. Il est important de rappeler ici, que dans la méthode d'atelier¹³⁰, l'étape de théorisation inclut une contextualisation historique et culturelle qui se pose comme contenu des processus de formation (contexte social, politique, économique etc.), théorisation à l'intérieur de laquelle la nouvelle compréhension et la nouvelle représentation sont restituées comme sens et comme nouvelle représentation, comme nouvelle objectivation des significations métissées. Je propose cette action de tissage de sens comme propre à l'acte pédagogique.

Ainsi, l'acte pédagogique abandonne les champs disciplinaires d'une didactique qui se vouerait à l'objectivation et à la transmission des significations des objets de culture, et se différencie aussi de l'acte de construction de sens qui n'appartient qu'à l'individu en processus d'apprentissage. Il s'agit d'une pédagogie d'écoute et de dialogue qui permet la création d'un espace où le métissage des significations peut se réaliser dans le respect de l'obligation d'enseigner et de la liberté d'apprendre.

¹³⁰ La méthode d'atelier est décrite dans le chapitre quatre.

L'approche culturelle de l'enseignement met en lumière cette nécessité de l'acte pédagogique par le fait de placer la culture singulière comme une incontournable de l'acte d'enseigner. Parce que, si la culture singulière est objectivable, le sens qu'elle porte ne l'est pas, puisque le sens, une fois objectivé, devient signification par l'entremise de l'acte d'interprétation-objectivation qui lui donne naissance. Le questionnement et l'interprétation, compris comme effort de compréhension, sont la condition du sens. La signification ne peut devenir apprentissage qu'à condition de faire du sens pour celui qui apprend. C'est par le questionnement et l'interprétation que l'individu élabore une nouvelle compréhension des objets de culture, une compréhension qui fait du sens. Il s'agit, en quelque sorte, d'un processus intangible, l'interprétation, le questionnement et l'effort de compréhension étant un procédé tandis que la réponse interprétative est nécessairement objectivation, c'est-à-dire signification et non plus sens. Mais ce n'est pas parce que le sens et les significations s'opposent par leur nature consistante-inconsistante que ce processus nous échapperait à l'intérieur des processus de formation. Les deux composantes de la formation, l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre, trouvent un lieu de médiation dans l'acte pédagogique. Ainsi défini, l'acte pédagogique se présente donc comme le lieu où les sens et les significations se tissent, où l'obligation d'enseigner et la liberté d'apprendre trouvent un terrain d'entente. Il y a sans doute une exigence à l'acte pédagogique. C'est l'exigence du dialogue. Par le dialogue se résout la tension entre l'instrumentation des esprits et l'accompagnement d'âmes (Meirieu), entre le jugement de pertinence et la médiation de pertinence (Daignault), entre le souhait de domination et la nécessité de libération (Gomez).

Le dialogue a la faculté de mettre en place autant le monde des significations que les efforts de construction de sens, par le jeu des questions-réponses entre tous les éléments qui interviennent dans la démarche éducative (de formation), mais aussi, par l'usage vrai de la parole (Daignault), dans un processus de libération de la parole (Freire, Dumont). Le dialogue est ainsi l'outil par excellence de la pédagogie. Un

dialogue qui permet la mise en place d'au moins deux objets, le monde des significations de l'apprenant et les significations du monde, dans un effort avoué de faire du sens. Dans cette perspective, l'acte pédagogique ne saurait pas non plus se définir sans la participation des deux acteurs de l'acte éducatif : l'enseignant et l'apprenant¹³¹. J'y reviendrai.

L'approche culturelle de l'enseignement exige ainsi, en plus d'un acte d'enseignement et d'un acte d'apprentissage qui seraient placés dans une tension permanente à l'intérieur d'un processus éducatif formel, un acte pédagogique qui permettrait le tissage des liens entre les différents éléments contenus dans la définition de la culture en tant qu'objet. Cette nécessité se dégage, rappelons-le, de la présence de la culture singulière comme élément intégrant de cette approche. Tenir compte de la culture singulière, au même titre que de la culture seconde (sens descriptif) et de la culture dans son sens normatif, nécessite la prise en compte de la question du sens liée à la question de l'apprentissage et de la question des significations liée à la question de l'enseignement. L'acte pédagogique, par ses caractéristiques, permet la prise en compte de ces deux questions. Il s'agit d'un acte différent de l'un et de l'autre, mais qui en même temps permet leur intégration, dans le respect de leurs spécificités, en ayant recours au dialogue comme médiation. L'approche culturelle de l'enseignement propose ainsi un champ qui est propre à la pédagogie. C'est le sens de la métaphore du métier à tisser proposée dans le chapitre quatre : les fils de chaîne évoquent les objets de culture, les fils de trame l'effort de compréhension et le métier à tisser l'espace dialogique permettant le tissage des liens entre les deux. Ce processus de tissage de sens est l'affaire propre au champ disciplinaire de la pédagogie.

¹³¹ Si je réfère à l'apprenant au singulier, ce n'est pas par un oubli de l'apprenant en tant que collectivité et d'ensemble, c'est plutôt dans l'intention de mettre l'accent sur le caractère singulier du processus d'apprentissage, dans sa dimension de faire du sens. Bien sûr, cette construction de sens se fait avec la participation dialogique des autres apprenants et du formateur, mais il reste que le sens sera une question de représentation singulière parce qu'elle est unique à chaque individu et dépendante de l'héritage culturel porté par chacun des apprenants.

Deuxième hypothèse

L'approche culturelle de l'enseignement est une obligation de relation, d'entrer en rapport avec l'autre, apprenant, dans son souhait d'apprendre. Ainsi, dans l'acte pédagogique à l'intérieur d'une perspective culturelle, l'enseignant (puisque c'est bien de lui qu'il s'agit) a ce devoir d'accompagnement qui pourrait susciter chez l'apprenant, une démarche de rapport à soi, malgré les risques, malgré les souffrances. Je dirai même, en tenant compte du Mal comme réalité culturelle et comme ressenti. Aider à tisser les liens du monde de culture dans sa dimension d'objet (dans son sens descriptif et normatif) dans une perspective relationnelle et dialogique, c'est-à-dire, de rapport à soi, à autrui et au monde. Parce que la question du Mal est incontournable et parce que l'obligation d'accompagnement est inéluctable. L'effort d'enseignement dans une approche culturelle passe ainsi par un effort pédagogique de narrativité, de production de soi, de projection dans le sens de dépassement de soi mais aussi de mise en mouvement, d'invitation à l'errance vers des horizons proposés comme direction, vers des nouvelles sensibilités, de nouvelles significations. Un processus qui passe par un moment de mise en texte à trois temps : poïésis, catharsis, aïsthésis. Une mise en texte pouvant prendre plusieurs formes, texte-récit, texte-projet, texte performatif, etc. À la condition que ce texte exprime ce processus de métissage entre les quêtes de sens et les significations.

La troisième balise du texte du chapitre quatre ouvre sa réflexion sur les questions du bien et du mal, comme source de questionnement au centre des quêtes de sens, quêtes portées autant par l'individu en processus d'apprentissage que par le monde dans son effort d'auto-compréhension. La question de la résistance, jumelée à la question de la liberté d'apprendre sont présentées par Meireiu comme la source du processus de construction de sens, non pas par un processus de superposition des sens proposés par le maître dans son effort d'enseignement, mais comme la résultante de la liberté

individuelle d'ouverture aux besoins de changement (Meireiu, 1995, p. 266). Pour sa part, cette tension entre un état d'être initial et un état d'être souhaité, comme cadre du processus de formation, est présentée par Daignault comme cette oscillation entre le bien et le mal dans la perspective d'un *ce qui pouvait ou pourrait être* (Daignault, 1985, p. 72). Cette idée du bien et du mal comme cadre des processus d'enseignement-apprentissage dans la perspective du changement est renforcée par les propositions de Zakhartchouk (1999, p. 80) Rugira (1999, p. 35-36), Serres (1991, p. 87) et Bourdages (1998, p. 72-23) qui proposent un état d'être et du monde reconnu comme « mal » et un idéal à atteindre, autant par l'être que par le monde, reconnu comme « bien », comme la source de tout besoin de changement qui accompagne et donne naissance au processus d'apprentissage. Autant les objets de culture que la culture individuelle (singulière) objectivée porteraient en eux cette tension comme cadre du besoin d'apprendre et de l'obligation d'enseigner. Ce constat amène à une relecture de ces concepts de bien et de mal dans l'espace proprement éducatif. Un espace qui redéfinit ces concepts dans leur caractère de point de départ et de point d'arrivée des processus éducatifs, pas seulement dans leur acception purement culturelle de valeur, c'est-à-dire d'interprétation que la culture donnerait à ces deux termes à partir d'un jugement de valeurs (ce qui est bien ou ce qui est mal en fonction des principes, des croyances et des valeurs proposées par une société comme cadre de référence pour la vie en société), mais aussi, en prenant le mal comme un vide (manque de savoir ou « ignorance ») et le bien comme un élément qui comble ce vide (comblement par le savoir, ou « savoir »), le tout dans la perspective de changement d'un certain point de départ en fonction d'un point d'arrivée à l'intérieur du processus de formation. Ce recadrage des concepts du bien et du mal s'avère nécessaire pour une question de précision de langage.

Ainsi, le mal n'est pas pris dans son sens de « ce qui est mauvais », mais plutôt dans son sens de manque ou de manquement, c'est-à-dire d'un état d'ignorance. Le bien, quant à lui, n'est pas pris dans son sens de « ce qui est bon », mais plutôt dans son

sens de complétude, c'est-à-dire de savoir. En d'autres mots, une question de non-sens (ignorance) et de sens (savoir).

À ce constat s'ajoutent aussi, par le biais de la culture, le bien et le mal dans sa dimension de valeur. Ces mêmes auteurs nous rappellent que la culture seconde et la culture singulière sont le produit de cet effort du monde et de l'être pour donner une réponse à la question de la souffrance. La question de la souffrance et du mal qui en découle se présente ainsi comme le moteur de tout souhait de changement de l'humanité dans son ensemble. L'exemple de Zakhartchouk (1999, p. 80) en référence à l'œuvre de Picasso (*Guernica*) illustre bien ce constat. Parce que la culture singulière et seconde, ainsi que la culture normative dans la mesure où elle aussi est redevable de cet effort d'auto-compréhension d'une société, portent en elles l'empreinte du mal (souffrance, ignorance, etc) et la quête du bien (bien-être comme expression d'absence de souffrance). Il s'agit du lot de notre héritage culturel. Le concept de culture avancé et proposé par l'approche culturelle de l'enseignement nous invite ainsi à ne pas éluder la question du bien et du mal comme état de souffrance et de dépassement de cette souffrance, soit de bien-être. Ainsi, nous devrions relire ces deux concepts dans leur potentialité de provoquer de la souffrance (le mal) et leur potentialité de provoquer du bien-être (le bien), au-delà des postures subjectives, des cadres culturels ou moralistes propres à chaque culture. Proposer une telle relecture des concepts du bien et du mal nous évite de tomber dans le piège du jugement des valeurs et des contextes historiques et culturels propres à chaque individu et à chaque collectivité humaine.

Le constat de ce besoin de dépassement du mal-ignorance-souffrance par le bien-savoir-bien-être met en évidence un espace de passage. Les auteurs pointent vers l'existence, à l'intérieur de ce passage du mal-ignorance-souffrance vers le bien-savoir-bien-être, d'une situation de risque, d'incertitude, dans la mesure où tout changement implique la reconnaissance de ce qu'il faut changer comme un « mal » et tout ce qui est proposé comme changement comme un « bien » et d'un trajet pour

combler cet écart. D'où l'existence de la résistance qui en découle. La naissance de ce tiers-instruit (Serre, 1991) se présente ainsi comme la résultante du dépassement de la tension et de la résistance provoquée par cette proposition éducative de trajet de changement. Dépassement comme passage d'un état à un autre, cet autre état étant différent de l'état premier (ignorance) à l'état nouveau (savoir), c'est-à-dire non pas comme le produit d'une superposition du dernier au premier, mais comme un état nouveau qui intègre les deux, un état tiers, métis, par un processus éducatif. Cet état tiers ou de métissage est incertain parce qu'il n'offre pas la garantie d'une construction de sens, mais plutôt une promesse de sens, c'est-à-dire qu'il se présente comme la réalisation d'une possibilité à jamais atteinte dans le cadre des possibilités offertes par le monde des significations. Une possibilité incertaine, parce que dans le cadre d'un processus de formation proposé par une institution et véhiculé par le formateur, cette proposition de bien n'est jamais atteinte dans sa totalité, puisqu'elle devient à son tour point de départ, vu comme « mal » à changer et à retravailler, du processus éducatif. Cette tension entre le mal et le bien, située dans le cadre de la formation prise dans son sens de trajet, est le pendant de la relation signification-sens, réponse-question, objectivation-subjectivation dans la perspective du tissage des liens. L'écart entre ces états de point de départ et de destination vers un point d'arrivée souhaité est l'expression d'un trajet de passage. L'écart est le lieu du trajet de ce passage, le lieu d'un processus. Un processus soumis à un parcours permanent de construction-déconstruction-reconstruction de sens. Cet espace de tension met aussi en évidence l'existence de trois auteurs : l'individu apprenant, ses quêtes de sens et ses significations (le soi, comme expression de la culture singulière), le guide-enseignant, ses sens, ses significations et ses objets d'enseignement (autrui, dans la mesure où les objets d'enseignement portent aussi l'empreinte de la culture singulière de leurs auteurs, mais aussi le collectif apprenant où chacun de ses membres porte aussi une culture singulière) et l'ensemble des significations (le monde objectivé dans les objets de culture, qui prennent la forme d'une culture seconde et normative et qui

sont porteurs des significations d'une société, d'une culture et du monde dans son ensemble).

Il s'agit là, d'une des conséquences les plus importantes, à mon avis, d'une approche culturelle de l'enseignement : l'incontournable question du bien et du mal comme partie intégrante de tout processus d'enseignement-apprentissage; en d'autres mots, de tout cadre pédagogique qui s'occuperait du tissage des liens entre signification et sens, entre l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre, entre la reconnaissance du mal et son dépassement par le bien. Aussi, cette conséquence annonce et met en évidence l'existence d'un lieu, d'un espace à traverser qui intègrent le passeur, le(s) passant(s) et leur contexte.

Le formateur se présente comme véhicule et comme responsable de la conduite des processus de formation, le responsabilisant en tant qu'artisan de ces processus. La responsabilité de conduite place le formateur dans la position de celui qui doit créer les conditions nécessaires à ce dépassement du mal par le bien. Ce qui le rend aussi responsable des tensions et des résistances qu'un tel processus provoque. Responsabilité partagée avec celui qui reconnaît le besoin de changement par une volonté d'autodépassement, s'agissant ainsi d'une responsabilité partagée par l'un et l'autre. Le contrat pédagogique trouve sa naissance dans cette responsabilité partagée. C'est pour cette raison que l'acte pédagogique ne peut pas se passer ni de l'un ni de l'autre. C'est à cause de ce partage de responsabilités que la pédagogie ne peut pas délier l'acte d'apprendre de l'acte d'enseigner. Serres rappelle cette responsabilité du guide comme l'accompagnement de l'apprenant vers la rencontre de son tiers-instruit en devenir (1991, p. 87). Une responsabilité de passeur qui n'évite pas les risques du trajet qui mène au dépassement. L'enseignant est ainsi porteur de cette promesse de changement et de sens et par conséquent, coresponsable de son atteinte. Dans cet effort, l'enseignant doit alors savoir conjuguer l'obligation d'enseigner avec la responsabilité de l'accompagnement en tenant compte de la liberté d'apprendre de l'apprenant. Une responsabilité qui va au-delà de l'obligation de transmettre les

objets de culture. Une responsabilité qui s'exprime dans la création de l'espace du passage et l'accompagnement du passant. À sa maîtrise didactique de transmission des objets de culture, l'enseignant ajoute l'art de création des espaces éducatifs comme lieu de passage. Le créateur ne peut pas se déresponsabiliser vis-à-vis de sa création. Le lieu du passage et les éléments qui le constituent est l'espace de la pédagogie.

Mais quelles sont les caractéristiques de cet espace dit pédagogique? Comment traverser ce trajet qui mène au changement? Comment créer les conditions nécessaires à la création de l'espace pédagogique? Que signifie « accompagner » cette traversée? Ce sont là les questions qui nous replacent au centre du problème de cette thèse : quelles sont les qualités exigées du formateur de futurs maîtres, dans le cadre de la formation initiale, pour créer cet interface entre les propositions des programmes de formation et le cheminement d'apprentissage des apprenants?

La quatrième balise introduit un essai de réponse à ces questions. Rappelons ici, brièvement, les propositions de l'approche culturelle de l'enseignement concernant la culture prise dans son sens de rapport. Rapport à soi, à autrui et au monde sont les trois dimensions de cette définition de la culture. Un rapport qui doit être compris en termes de *sensibilité*: « ... cette formation implique non seulement la détermination d'une culture spécifique comme objet mais aussi la création, chez les futurs maîtres, d'un rapport particulier à la culture, d'une sorte de sensibilité partagée entre les professionnelles et les professionnels de l'enseignement » (Gouvernement du Québec, 2001a, p. 39-40). Mettre la notion de rapport sur un pied d'égalité avec « une sorte de sensibilité » ramène la question du sens au centre de ce travail de développement du triple rapport. Un triple rapport qui tient compte des sensibilités portées par l'être apprenant.

Si auparavant nous avons constaté un point de départ des processus de formation conçu comme mal (ignorance, souffrance) et un point d'arrivée conçu comme bien (savoir, bien-être), le défi consiste ici à susciter un rapport sensible de l'être

apprenant avec tous ces objets d'apprentissage. Il est communément admis de donner au sens au moins trois significations : comme sensibilité, comme signification et comme direction. Je me permets dès lors de resituer ces trois acceptions à l'intérieur d'un cadre pédagogique et relationnel : le sens comme rapport. Le sens, dans son acception pédagogique, introduit la dimension de rapport à l'intérieur de la notion de sens. C'est dans cette perspective que nous pourrions concevoir une particularité du sens en pédagogie comme intégrateur de ces trois premières acceptions. Sensibilité comme l'expression des valeurs, des attitudes, des croyances, en un mot, comme manifestation sensible de l'héritage culturel propre à la personnalité de chaque individu qui lui permet d'établir un rapport pratico-utilitaire avec les autres et avec le monde (culture singulière). C'est le retour ici de la notion de sens commun ou de réalité pseudo-concrète proposées respectivement par Gramsci et par Kosik et illustrés par Freire et Dumont. Comme signification, dans la mesure où la culture en tant qu'objet qui s'introduit comme objet d'enseignement-apprentissage sous forme objectivée, c'est-à-dire comme discours et comme contenu du processus de formation qui invite à une attitude d'apprentissage et de changement en fonction de ce profil de sortie, c'est-à-dire à un rapport d'apprentissage. Comme direction, celle donnée par les parcours de formation et présentée comme écart entre un profil initial et un profil de sortie qui invite à une mise en mouvement vers un but, c'est-à-dire, à un rapport de passant avec le trajet proposé. Le rapport se présente comme l'élément commun aux trois définitions du mot sens qui dans le parcours de formation, se traduit comme un rapport pédagogique, comme une relation pédagogique partagée entre les acteurs du processus éducatif. Houssaye (1988) avait illustré la relation pédagogique comme un triangle mettant en contact trois pôles : l'enseignant, l'apprenant et les contenus de formation. Je fais référence à ces mêmes trois pôles en mettant au centre de cette relation la question du sens, comme élément déterminant le type de rapport à développer. Un sens pédagogique certes, mais qui intègre le sens dans sa triple acception, plus large, par le biais du concept de culture dans son ensemble, tel que proposé par l'approche culturelle de l'enseignement. Un concept qu'invite à dépasser

le cadre purement formel de la formation pour l'étendre à toutes les dimensions du monde de culture, du monde de vie. Parce que la culture, telle que proposée par l'approche culturelle de l'enseignement, rappelons-le, ne se limite pas aux savoirs scolaires ou aux savoirs formalisés dans les programmes de formation, mais aussi à la culture singulière héritée des contextes culturels de chaque société et à la culture de la communauté humaine dans son effort d'auto-compréhension.

Alors de quel type de rapport parlons-nous? D'un rapport qui passe par la compréhension des objets de culture (incluant la culture singulière objectivée) pour amener l'apprenant à une action cohérente avec cette compréhension. Le développement de ce type de rapport nécessite l'utilisation des procédés, d'outils qui pourraient mettre en évidence ce triple rapport.

La quatrième balise propose une réponse à la question du rapport, à l'intérieur du cadre pédagogique, c'est-à-dire, à l'intérieur d'un processus de formation qui mettrait en place tous les acteurs présents dans l'activité éducative et tous les éléments culturels présentés comme objets d'apprentissage. Une réponse qui constitue un trajet, un processus qui se réalise dans un temps de formation, à l'intérieur d'un espace objectivé. Un trajet décrit comme un processus de poïésis, aïsthésis et catharsis (Amey, 1990; Berlanga, 1995; Habermas, 1987; Jauss, 1978) et un espace proposé comme un lieu objectivé dans l'espace textuel. Le texte est proposé comme le support matériel du processus de la construction du sens pédagogique afin de rendre compte de ce processus de construction de sens, non seulement comme un objet de culture, mais aussi comme un espace où le dialogue avec soi, autrui et le monde puisse se réaliser de façon concrète.

Le premier moment du trajet, ou poïésis, met en place un travail d'accouchement de soi. Il s'agit de l'objectivation de la culture singulière portée par l'individu en formation. Nous avons déjà constaté le besoin de cette objectivation, c'est-à-dire le besoin d'explicitier la culture héritée pour la transformer en un objet culturel. Les éléments constituants de cette culture singulière sont explorés par l'apprenant en

faisant un effort de mémoire et de recherche des sources de cet héritage. Il articule autour des codes langagiers, des mots écrits, la compréhension qu'il a de cet héritage culturel dans un texte à caractère autobiographique ou d'autoportrait. Il donne ainsi une signification aux sens, aux sensibilités qu'il porte en tant que sujet de culture. C'est la mise en lumière du sujet apprenant en tant qu'interlocuteur premier du monde de culture mais aussi, comme résultant, comme produit de ce monde de culture qui lui a permis de structurer sa propre identité, sa propre conception du monde et de développer, par ses actions, un rapport particulier avec le monde de vie ou monde de culture. C'est un effort qui demande de la part de l'apprenant le développement d'un rapport compréhensif face à lui-même et, en ce sens, un moment de production de lui-même. Se comprendre comme un être, un sujet né des influences de son entourage et de son contexte socioculturel, où les différentes influences reçues se sont métissées pour faire de lui un être unique comme résultant de l'unicité de son histoire. Ce processus d'accouchement de soi lui permet de façonner son propre profil initial au moment d'entreprendre le processus d'apprentissage auquel il est invité et qu'il a décidé d'accepter. Pour provoquer les changements proposés par le parcours de formation, il faut bien connaître ce qu'il y a à changer. Le moment de poïésis permet d'objectiver ce point de départ, ce profil initial qui à ce moment, ne se présente pas nécessairement comme « ce qui devrait être », mais tout simplement comme « ce qui est ». Une auto-conscience qui se traduit en termes de « Qui je suis ? », « Où je me situe ? », « D'où je viens et d'où je pars ? » au moment d'entreprendre l'aventure de la formation initiale.

L'aïsthésis amène l'apprenant à réaliser un premier effort de communicabilité, c'est-à-dire, à réaliser un travail de communication qui amorce sa démarche consciente de rencontre vers l'autre. L'effort d'auto-compréhension du rapport à soi (poïésis) est une sorte de dialogue avec lui-même où le langage utilisé ne dépasse pas les repères du monde de ses significations. L'aïsthésis le force à sortir de ses propres repères pour aller à la rencontre des significations de l'autre. Il demande de lui un effort de

compréhension des signes et significations que l'autre utilise pour comprendre le monde, pour communiquer et entrer en relation avec ce monde qu'il partage avec lui. Un effort de déconstruction de ses propres représentations et significations, de déconceptualisation (déconstruction) des significations lui venant de cet autre et de ce monde avec qui il veut communiquer. Le travail de distanciation de soi commence ici, dans l'effort de communicabilité. Chercher le mot juste qui puisse traduire sa propre sensibilité pour qu'elle puisse être comprise par l'autre. C'est à ce moment que le langage, que les significations communes commencent à se décomposer et à se métisser à partir de la déconstruction de ses propres significations. Il est ainsi confronté à l'existence d'un autre avec lequel il a l'obligation de communiquer. Il se met alors à la recherche du code communicable à l'intérieur du monde de culture qui s'offre à lui comme objet à savoir. Il l'exprime dans un texte à caractère interprétatif ou compréhensif. Un texte de déconstruction et de déconceptualisation. Le dialogue commence ainsi à se mettre en place non seulement à l'intérieur de l'espace textuel, mais dans son effort de compréhension de l'autre. Il pose des questions, il s'interroge sur la précision du code utilisé, il demande à l'autre avec qui il communique si son message est compris, s'il est pris dans le sens qu'il veut lui donner. Il questionne ses propres significations pour atteindre une adéquation au langage de l'autre. Commence ici à émerger l'explicitation d'un état de mal, dans son sens de manque à savoir mais aussi dans son sens de souffrance, parce qu'il est confronté au monde de la culture de l'autre qui lui renvoie des représentations de son propre état de souffrance. Nous pouvons ici parler d'un premier choc de cultures, d'une première confrontation de la culture identitaire avec la culture des autres, de l'autre. C'est l'effort de communicabilité qui demande ainsi un premier effort de modification des significations, à partir d'un questionnement du côté de la compréhension, du côté de l'interprétation qu'il fait de ses propres sensibilités. Un questionnement visant la déconstruction de son monde singulier et du monde qui l'interpelle. Il commence son trajet de libération de sa parole comme dépassement du cadre identitaire hérité de sa culture singulière. Un processus d'auto-conscience, de conscience à soi par rapport

aux autres. Un moment qui amène la découverte tangible d'un état de partage, d'une conscience d'être et d'être avec les autres. La dimension dialogique s'exprime dans cet effort d'auto-compréhension où les autres partagent ce même effort. Il découvre qu'il n'est pas un acteur solitaire sur la scène du monde de vie (Berlangu, 1995). Le texte interprétatif permet l'expression tangible de ce dialogue. Par l'objectivation textuelle, l'apprenant a accès à ce processus dialogique de communication avec l'autre. La mise en texte de ce processus est un effort d'atteindre une posture esthétique, c'est-à-dire d'atteindre un point de vue qui le placerait en rapport avec cet autre qui est le récepteur de ces efforts de communication. Un effort qui le place dans la perspective des modifications qu'il apporte à ses représentations premières.

La catharsis est la culmination de ce processus. Culmination comme point d'arrivée oui, mais aussi comme point de départ pour un nouveau processus pédagogique de gestation de soi et d'adsumption à l'autre. La catharsis synthétise dans son expression le mouvement amorcé par les deux premiers. Il contient, dans son expression textuelle, le résultat de ses efforts d'auto-gestation et de communicabilité. Un écrit qui est le résultat du processus de métissage des significations et des sens qui lui permet une auto-reconnaissance en tant que partie prenante du monde de culture. Il se reconnaît alors dans les discours des significations du monde, se situant dans une conscience de contribuable de la construction de ces sens. Il sort de soi, il dépasse l'autre et il s'intègre dans une perspective universelle dans une prédisposition au changement. Il comprend que se changer, c'est aussi changer le monde. Que par ce régime à trois temps il a participé à la naissance d'une signification nouvelle qui porte en elle, non seulement les significations portées par sa culture singulière et les significations du monde de la culture seconde et normative mais, aussi, les quêtes de sens qui accompagnent l'une et les autres. Le texte ainsi produit devient expression de l'espace dialogique, expression de l'effort de compréhension, du travail qui tisse des liens entre le sens qu'il porte, les significations qu'il porte et les sens et significations du monde. Les angoisses et les incertitudes provoquées par ce

processus à trois temps trouvent un certain effet d'apaisement. Apaisement précaire, certes, mais suffisamment consistant pour lui permettre de se donner des nouveaux horizons. L'arrivée dans un nouvel espace de significations consistantes lui donnerait ainsi l'état d'assurance minimale pour lui permettre de se lancer vers l'inconsistance des nouvelles quêtes de sens.

Il y a dans la catharsis un double mouvement. Un mouvement de projection de l'apprenant vers des nouveaux horizons exprimé dans un corps textuel qui prend des allures de projet : de formation, d'insertion professionnelle, de vie (Boutinet, 1993). Un mouvement qui est aussi d'autonomisation de soi, c'est-à-dire, de libération de soi par le constat du changement qu'il a subi le long du processus. La prise de conscience du changement de son état initial lui permet ainsi de voir l'apprentissage comme un processus d'auto-libération. Il s'aperçoit aussi que ce changement ne s'opère pas seulement en lui, mais que par les actions qu'il entreprend ou qu'il pourrait entreprendre sous l'inspiration de ce nouveau je, il est capable de transformer le monde de vie qui l'entoure. Il se conçoit comme un constructeur du monde de culture, il se découvre bâtisseur du monde. La catharsis lui offre la possibilité de se s'approprier d'une façon d'entrer en relation avec soi, avec autrui et avec le monde. Un rapport qui passe par des actions renouvelées en fonction de ses nouvelles représentations, de sa nouvelle compréhension. C'est dans le moment de catharsis que le mouvement horizontal du losange, celui qui cherche à faire coïncider la pensée avec l'action, trouve son expression la plus signifiante et la plus significative.

L'espace textuel, prenant plusieurs formes d'expression (autobiographique, interprétative, projective) se présente ainsi comme le lieu de manifestation de la relation pédagogique dans son sens d'espace où se tissent sens et significations, où se produit le dialogue nécessaire à la construction d'un sens pédagogique et où les différents acteurs du processus éducatif trouvent un lieu de rencontre.

UN CADRE DE RÉFÉRENCE POUR L'ACCOMPAGNEMENT DES FUTURS MAÎTRES DANS LA PERSPECTIVE DE L'APPROCHE CULTURELLE DE L'ENSEIGNEMENT

Les hypothèses développées ci-haut nous ont permis d'avoir une compréhension élargie de la signification du concept de culture dans ses deux acceptions, comme objet et comme rapport. Elles nous ont aussi permis de redéfinir l'action pédagogique à l'intérieur de cette compréhension. De ce travail se dégage la nécessité d'une action pédagogique qui permettrait la mise en place, dans un espace et un temps de formation, des différents éléments qui constituent l'approche culturelle de l'enseignement : la culture comme objet (première, seconde et normative) et la culture comme rapport (à soi, à autrui, au monde). Le processus de poïésis, aïsthésis et catharsis montrent un processus à caractère pédagogique où il est possible de développer une conscience, chez l'apprenant, de ce que lui et les objets de culture portent comme héritage. Une attitude critique face à cet héritage par la mise en place d'un processus de déconstruction, de déconceptualisation de ces objets de culture et de sa propre culture singulière. Une attitude interprétative résultante de son effort de compréhension et de communicabilité face à ses propres quêtes de sens et aux quêtes de sens du monde, quêtes portées par les objets de culture à apprendre.

Nous pourrions identifier cinq éléments constitutifs de l'action pédagogique dans l'accompagnement des futurs maîtres dans le développement des trois attitudes exigées par le profil de sortie de la formation, dans la perspective d'une approche culturelle de l'enseignement, c'est-à-dire dans la formation d'un professionnel maître cultivé : héritier, critique et interprète de culture. Ces cinq éléments sont proposés comme un cadre de référence pour la compréhension de cette action pédagogique : la temporalité, la culture objectivée, le sens pédagogique, le dialogue, le texte comme espace d'articulation de l'acte pédagogique.

La temporalité

Dans le cadre de la formation initiale de maîtres, la temporalité se présente comme une dimension à deux volets : temporalité en termes d'héritage culturel et comme temps de formation.

La temporalité en termes d'héritage fait référence à une culture singulière qui se construit dans le temps d'une vie pour l'individu qui la porte. Un héritage qui se construit aussi dans l'histoire du monde, porté par la culture comme objet dans ses expressions de culture seconde et de culture normative. La prise en compte de la temporalité de la culture permet sa reconnaissance comme la résultante d'un temps de vie, d'une histoire de quêtes de sens individuelles et collectives, comme une construction progressive de significations cherchant une réponse à la question du mal dans son sens pédagogique et dans son sens culturel. Les objets de culture que nous utilisons tous les jours, ceux avec lesquels nous sommes en rapport dans notre quotidien ne sont que le produit d'une histoire de quêtes des sens, de recherche d'une réponse aux questions qui portent l'existence humaine dans son effort d'atteindre un bien-être, un état d'éloignement des situations de souffrance, d'ignorance, de mal. C'est à travers le temps que l'humanité a construit le corpus objectivé de ses significations, les signes et les objets qui portent les réponses à cette quête du bien. À l'image du monde, l'individu est la résultante de ce contact avec l'héritage du monde, cet héritage qu'il trouve au contact avec sa famille, son contexte social, ses relations quotidiennes, ses apprentissages tout le long de sa vie. À l'image du monde, sa personnalité se façonne au contact de cet héritage. Jour après jour, il fait des apprentissages. Jour après jour, il se lance dans la quête des réponses à son état de mal ou simplement dans une quête du bien. Temporalité comme héritage historique, c'est-à-dire comme historicité. C'est par l'écoulement du temps qu'un héritage peut se construire.

Mais la constitution de cet héritage ne peut pas se faire à l'extérieur d'un contexte. Pour le monde, ce contexte historique se réalise dans des espaces socio-géographiques portant des caractéristiques culturelles propres à chaque société et à chaque temps historique. Ce contexte permet l'interaction entre les différents éléments en présence, le monde de la nature et le monde de la culture pointés par Freire comme ses éléments constitutifs. La mise en relation de ces éléments, par l'action de l'homme dans son devenir historique, permet la création des différents objets de culture.

Le parcours de formation permet à l'individu d'avoir accès à ce monde de culture, dans un effort librement accepté de compréhension pour le changement et le développement d'un profil qui puisse répondre aux attentes d'une société. Dans le cas de futurs maîtres, à la construction d'un profil de professionnel maître cultivé. À l'image du monde, ce processus de changement et de compréhension, voire d'apprentissage, nécessite aussi un temps. Nos sociétés ont donné à l'école le rôle de créer ce temps de formation pour combler ce besoin d'apprentissage. C'est à l'intérieur du temps de formation que la société transmet ses valeurs, met l'accent sur les objets de culture qui représentent ses quêtes de sens et les réponses qu'elle porte, en termes d'objets de culture, à ses questions sur le bien et le mal. Le profil de sortie de la formation initiale de maîtres se veut une réponse aux attentes de la société québécoise à la question du mal éducatif, c'est-à-dire, une réponse à la question du rôle du système éducatif dans ses intentions de dépassement d'un mal-ignorance mais aussi, d'un mal-souffrance. La formation initiale de maîtres offre un temps de formation pour orienter un changement individuel en fonction des besoins dictés par la société. Dans ses profils de sortie, les parcours de formation créent une temporalité pour l'apprentissage. L'apprentissage profite de l'existence de cette temporalité pour transmettre son héritage résultant de son historicité en tant que société et porteur de ces attentes de bien-être et de savoir.

La temporalité comme contexte historique et comme temps de formation se conjuguent dans un effort de compréhension des significations porteuses d'une possibilité de sens. Une temporalité redevable de ses contextes autant historiques que culturels. L'herméneutique analogique apporte la notion de structure dépositaire comme expression de cette temporalité. Une structure qui dépasse le contexte langagier et les significations que chaque langue permet d'exprimer par la signification qu'elle donne aux objets de culture. En d'autres mots, la prise en compte de ce contexte historique et culturel des objets de culture et de la culture portée par l'individu passe par la mise en évidence de ce caractère de signification temporelle de ces objets de culture. Aucune signification ne se présente comme un sens définitif et figé à jamais. Les significations évoluent dans le temps et sont redevables de cette temporalité historique. Restituer cette temporalité des significations à l'intérieur du temps de la formation implique leur reconstitution en fonction d'une exigence temporelle dans le contexte d'une histoire présente dans l'effort de formation, conjuguant les déterminants historiques avec les contraintes d'une histoire présente, dans une temporalité qui porte aussi des intentions précises. L'individu en processus de formation utilise le temps de formation comme repère pour ses propres constructions de sens. Pour alimenter sa culture singulière en fonction d'un changement nécessaire à son adéquation aux attentes sociales, pour jouer un rôle attendu par la société dans son ensemble dans un moment historique précis. Une construction qui tiendrait compte non seulement de l'héritage porté par l'individu, mais aussi de l'héritage porté par les objets de culture qui constituent le matériau de base pour la construction des savoirs nécessaires à l'accréditation d'enseigner. Les objets de culture se présentent ainsi comme un autre élément à considérer dans le cadre de l'accompagnement pédagogique des futurs maîtres à l'intérieur du temps de formation.

Le formateur de maîtres est l'artisan de cet espace de formation. Formateur dans sa forme institutionnelle mais aussi dans son expression individuelle : comme être

enseignant. Si l'institution détermine le temps du processus de formation, c'est le formateur de maître qui rend possible son opérationnalisation par l'organisation de ce temps en fonction des finalités des programmes de formation. Le formateur de maîtres doit ainsi développer un rapport à la temporalité dans ces deux volets : comme maîtrise du temps de formation et comme facilitateur de la compréhension de l'héritage porté par les objets de culture. Il doit savoir développer à l'intérieur du temps de formation un rapport au temps de la culture et à la temporalité des objets de culture. Savoir restituer dans leur contexte historique les différents contenus du processus de formation. Ceci exige de lui non seulement une connaissance des contenus disciplinaires à transmettre mais une compréhension de ces contenus dans leur double temporalité : comme produit d'un héritage qui s'est bâti dans le temps, et comme un contenu qui doit se recontextualiser et se réorganiser dans la temporalité des parcours de formation.

La culture objectivée

Dans le cadre du parcours de formation initiale de maîtres, la culture objectivée désigne au moins trois types d'objet : les œuvres de l'humanité dans toutes ses expressions, autant comme savoir disciplinaire que comme art, technologie, science; le contenu des programmes de formation ou curriculum qui détermine les savoirs obligatoires à acquérir pour obtenir l'accréditation d'enseigner; l'ensemble des valeurs, des croyances et des représentations du monde que l'étudiant porte en lui et qu'il aurait pu articuler par un travail d'objectivation.

L'objet de culture ou culture objectivée constitue le matériau de base de l'activité d'enseigner. Le formateur de maîtres a l'obligation d'enseigner ces objets de culture. Il doit mettre en place un savoir-faire didactique capable de transmettre les significations portées par ces objets de culture.

Dans cet effort didactique, représenté par l'axe horizontal (objectif-normatif) du losange, le formateur articule son enseignement pour donner accès aux significations que portent ces objets de culture. Le programme de formation se présente ainsi comme un ensemble de codes qui portent une signification pour le futur maître en formation. Dans la métaphore de l'interface, l'enseignant se présente comme l'élément qui doit donner accès à ce langage codé; il doit, par son action, permettre une interprétation des ces codes pour son utilisation future dans un contexte professionnel d'enseignement scolaire.

L'acte d'enseigner se voue à la mise en évidence de la signification portée par ces codes de culture. Il est nécessaire, pour le formateur de maîtres, de développer une connaissance suffisante des significations de ces objets de culture dans le processus de la formation initiale. Chaque savoir disciplinaire, c'est-à-dire, chaque discipline abordée dans le cadre de la formation initiale est l'objet de culture à transmettre. Mais aussi, ces contenus disciplinaires doivent être mis en relation avec les objets de culture d'un univers culturel plus vaste : l'héritage culturel de l'humanité, peut-être pas dans sa totalité ou dans son ensemble, mais au moins de façon partielle mais suffisante pour élargir l'horizon culturel de la culture normative. Les contenus disciplinaires ont la particularité d'être objectivés dans un discours conceptuel, dans un corpus notionnel, dans un ensemble de procédés qui montrent le savoir-faire, le savoir-être ou le savoir tout court que le futur maître doit acquérir comme résultat de son processus de formation. C'est l'apanage de la culture normative qui sert de filtre à la culture du monde pour une société donnée. La culture du monde nous la trouvons dans l'art, la technologie, les sciences, les religions. Une mise en relation de ces cultures s'avère nécessaire dans tout effort didactique d'enseignement.

Il y a donc un niveau de maîtrise à atteindre de la part du formateur de maîtres. Il doit avoir une connaissance approfondie des significations de ces corpus notionnels contenus dans les programmes de formation initiale, comme expression d'une culture normative. Mais aussi, l'approche culturelle de l'enseignement nécessite un certain

niveau de connaissance de la culture du monde dans ses différentes expressions. Ceci pourrait paraître une évidence. Mais c'est au besoin de maîtrise des savoirs disciplinaires que se limitent parfois les exigences imposées au formateur de maîtres en termes de savoir-faire professionnel. Je le mentionne ici pour mettre l'accent sur l'existence de cette exigence dans l'approche culturelle de l'enseignement. Cette approche ne fait que réaffirmer cette exigence en regard des formateurs des futurs maîtres. La particularité apportée par l'approche culturelle de l'enseignement est que cette exigence ne se présente pas comme la seule demandée au formateur de maîtres. Elle n'est qu'une parmi d'autres. Déjà il ne suffit pas de bien maîtriser la matière à enseigner, mais aussi, cette approche exige du formateur une mise en relation de ces savoirs curriculaires avec les objets de la culture du monde, celle que l'on désigne sous l'expression « culture universelle » et que nous avons identifiée, tout le long de la thèse, à la « culture seconde ».

Mais il y a plus. Le formateur de maîtres se trouve devant la présence d'un autre objet de culture, extra-curriculaire celui-ci, parce qu'il ne peut être contenu ni dans les programmes de formation ni dans les objets de la culture universelle, il s'agit de la culture singulière de l'individu en processus de formation.

En d'autres mots, le formateur de maîtres doit mettre en place des procédés didactiques permettant l'objectivation de cette culture singulière pour la constituer en objet de culture à enseigner. Cet effort didactique vise l'explicitation de cette culture singulière pour l'intégrer à son enseignement de façon explicite et concrète.

Ainsi, l'approche culturelle de l'enseignement demande du formateur de maîtres, en plus d'une maîtrise des contenus des programmes de formation et d'une connaissance minimale au sujet d'une certaine culture universelle, la prise en compte de la culture singulière des futurs maîtres comme un objet à intégrer dans le processus d'enseignement.

Le sens pédagogique

Au-delà de trois acceptions du mot sens, comme sensibilité, comme signification et comme direction, le sens pédagogique propose la dimension relationnelle ou de rapport comme une quatrième acception intégratrice des trois premières. Il s'agit du rapport critique, interprétatif et compréhensif qui met en relation les trois autres à l'intérieur d'un parcours de formation.

Le sens pédagogique tient compte des interrogations autour de la question du bien et du mal, dans leur sens le plus large, en relation avec les significations proposées par les contenus disciplinaires à acquérir sous forme de savoir. Un questionnement qui n'évite pas le bouleversement des valeurs et des croyances véhiculées par les différents savoirs disciplinaires, mis en rapport avec les valeurs et les croyances portées par l'individu en formation. Un processus qui invite à la construction d'un nouveau sens qui puisse servir de guide pour l'action professionnelle du futur maître.

Le formateur de maîtres, dans son effort d'enseignement, ne se limite pas à la transmission de ses savoirs disciplinaires, il questionne le sens que portent ces savoirs et comment ils s'intègrent dans l'ensemble des quêtes des futurs maîtres. Faire du sens pour l'action dans l'intention avouée de constituer une représentation qui puisse servir comme cadre pour le savoir-faire des futurs professionnels de l'enseignement. Cela demande du formateur de maîtres un esprit d'ouverture, d'autoquestionnement face à ses propres conceptions et à la façon dont lui-même interprète les différents savoirs formalisés. Il est ainsi invité à faire des liens avec sa propre expérience en tant que formateur, à se mettre à l'écoute de ses propres sensibilités, de ses propres directions et de la signification qu'il donne à sa maîtrise de la discipline à enseigner, en établissant un rapport critique envers celles-ci.

Le sens pédagogique a une spécificité formative et transformative. Une particularité qui ne vise pas à donner des réponses mais à provoquer et favoriser le questionnement. Dans l'axe pensée-action du losange (axe éthique), la cohérence

entre « ce qu'on fait et ce qu'on pense » permet de développer une attitude d'apprentissage face aux savoirs disciplinaires. Un apprentissage défini en termes de changement et non seulement en termes d'assimilation de ces contenus. Ce changement nécessite la mise en place des dispositifs de métissage entre les objets de culture présentés comme savoirs disciplinaires et l'ensemble des valeurs et des croyances qui guident les actions des individus en formation. Alors, le sens pédagogique n'est pas l'aboutissement d'un processus d'assimilation des contenus, mais plutôt la mise en mouvement d'un processus de questionnement d'auto-changement. C'est l'espace du passage. C'est l'écart entre la question et la réponse. C'est la mise en évidence de la distance qui existe entre les propositions de sens portées par les savoirs disciplinaires et les interrogations, autant celles des individus que celles de l'ensemble de la société et de l'humanité, autour de la question du bien et du mal dans leur sens le plus large, comme mal-souffrance-ignorance et bien-bien-être-savoir.

Le formateur de maîtres se présente ainsi comme un passeur de sens, à la manière de Barbier (1997) qui considère le sens en termes de « finalités, significations et sensations ». Une idée qui fait donc référence, encore une fois, aux trois significations du mot sens : le sens-direction, le sens-signification, le sens-sensation à l'intérieur du rapport (critique) entre les savoirs disciplinaires et l'individu qui apprend.

Le dialogue

C'est par le dialogue que devient possible la création d'un espace où tous les acteurs et tous les éléments constitutifs du processus de formation peuvent être mis en relation dans un espace voué à la recherche d'un sens pédagogique. Il s'agit d'une invitation au dépassement de la simple transmission de l'information. Il demande une qualité d'écoute mais aussi une qualité de parole. L'authenticité de la parole et la qualité de l'écoute sont les attitudes essentielles à l'établissement d'un dialogue qui cherche la construction d'un sens pédagogique.

Authenticité de parole, dans le sens qu'elle doit porter, exprimer les sensibilités de celui qui l'exprime. Quand nous parlions de libération de la parole, nous l'avions pris dans son sens d'auto-conscience et d'auto-dépassement. C'est à cette condition que nous exprimons une parole authentique qui dévoile les questionnements profonds de l'individu qui l'exprime. Mais la parole authentique ne suffit pas à créer le dialogue, il y a aussi la nécessité d'une qualité d'écoute.

Celui qui reçoit la parole authentique doit pouvoir aussi amorcer un mouvement de compréhension de l'autre, du lieu où l'autre se place pour émettre sa parole. L'écoute, ainsi conçue, demande une attitude d'ouverture et d'adsumption à l'autre pour pouvoir établir une communication constructive qui respecte le caractère de sujet et d'unicité de ce sujet dans la dynamique du dialogue.

Ainsi, parole authentique et écoute doivent se placer sur un plan de réciprocité. C'est le sens donné à l'expression utilisée dans la première hypothèse de « plan aplati du dialogue ». Celui qui est en position d'écoute émet alors une parole aussi authentique, et celui qui est alors placé à l'écoute, la reçoit aussi dans un effort de compréhension de l'autre et de son lieu d'émetteur de cette parole. En ce sens, la dimension « critique » de l'action dialogique réfère à l'idée de *quête de sens* et comme *proposition d'autodépassement*. C'est la différence entre l'écoute d'un enseignant qui cherche à sanctionner la compréhension de son enseignement et un enseignant qui cherche à que ce son enseignement fasse du sens pour l'autre. L'apprenant, de son côté, évite de se cantonner dans ses propres conceptions et ses propres représentations, lui venant de l'ensemble de son expérience, de ses valeurs, de ses croyances et de ses projets de devenir enseignant, mais il se situe aussi dans un espace qui permet la remise en question de ses propres représentations, de ses propres rapports à soi, à autrui et au monde. Le sens pédagogique prend prise dans cette attitude dialogique qui cherche ce processus de libération de la parole.

Le formateur de maîtres, dans la perspective d'une approche culturelle de l'enseignement, n'est pas seulement un bon transmetteur d'information, mais aussi un créateur d'espace dialogique.

Le texte comme espace d'articulation de l'acte pédagogique

Le texte se présente comme l'espace qui permet l'objectivation de tous les éléments mentionnés précédemment. Il crée un support qui permet l'objectivation du processus de poïésis-aïsthésis-catharsis comme manière de faire d'une pédagogie propre à l'approche culturelle de l'enseignement.

L'exercice d'écriture permet au futur maître de figer dans un discours significatif et signifiant les résultats de son cheminement de formation. Mais aussi, le texte permet l'explicitation d'un discours qui deviendra le nouveau point de départ pour relever ses défis de changement dans son effort d'atteindre un profil de sortie qui puisse correspondre à ses propres quêtes. Le processus de poïésis-aïsthésis-catharsis permet la mise en place de l'apport de l'herméneutique analogique à la pédagogie. Il favorise l'activité interprétative à partir d'un centre mouvant toujours en changement, toujours modifié par le processus de métissage culturel. Il montre aussi le double mouvement de la spirale herméneutique proposée par Daignault : vers les profondeurs des sensibilités et vers les hauteurs de la conceptualisation ou la quête des significations communicables qui permettent l'élargissement de la compréhension des objets de culture, et de la culture singulière propre à chaque apprenant.

En termes d'accompagnement de ce processus, le formateur de maîtres crée les conditions nécessaires à la production d'un tel espace textuel. Son attitude envers ce texte ne se limite pas à la sanction ou à la correction, mais aussi, il prend une posture de guide, d'accompagnateur. Il abandonne ainsi, au moins de façon provisoire, son pouvoir de sanction pour exercer une responsabilité d'accompagnement. Il accepte d'entendre, à la lecture du texte, les quêtes de sens portées par l'étudiant. Il accepte

de questionner les savoirs disciplinaires dans un souci de respect du processus d'apprentissage de ses étudiants. Il se place dans l'attitude de celui qui se laisse toucher par les sensibilités de l'autre, apprenant, en acceptant d'être renvoyé à ses propres sensibilités. Le formateur de maîtres possède une expérience de ce passage, il a parcouru ces chemins exploratoires et, par sa connaissance du terrain, il est capable de guider le marcheur dans ses quêtes exploratoires. Mais aussi, il accepte de s'ouvrir aux découvertes que l'explorateur fait. Il s'ouvre aux possibilités offertes par un regard nouveau qui se dégage de la singularité des apprenants. C'est la force de la dimension esthétique de l'écrit. C'est par la diversité des points de vue portés par les apprenants que le formateur de maîtres peut découvrir des nouvelles façons de regarder le même paysage.

La mise en place de ce processus de construction textuelle permet au formateur de maîtres d'avoir accès à chacun des individus en formation dans leur singularité. La médiation du texte permet le contact direct avec son auteur. L'écrit devient ainsi le médiateur de l'action pédagogique dans son souci de créer le lieu de rencontre entre l'obligation d'enseigner et la liberté d'apprendre. L'espace textuel permet la mise en place d'un lieu de métissage où les tensions entre la médiation de pertinence et le jugement de pertinence, entre l'accompagnement d'âmes et l'instrumentation des esprits, entre la domination par l'enseignement et la nécessité de libération par le développement de la conscience trouvent leur lieu de dépassement.

Dans la perspective d'une approche culturelle de l'enseignement, le formateur de maîtres fait appel au texte pour construire l'espace dialogique, pour mettre en place un lieu où les composantes de l'action éducative, enseignement, apprentissage et contenu trouvent un sens pédagogique.

Les cinq éléments que je viens de décrire proposent un cadre de référence pour l'action pédagogique dans la perspective de l'approche culturelle de l'enseignement. Ils permettent de tenir compte, dans les processus de formation initiale de maîtres, des propositions d'une telle approche. Ils mettent aussi en lumière les apports de

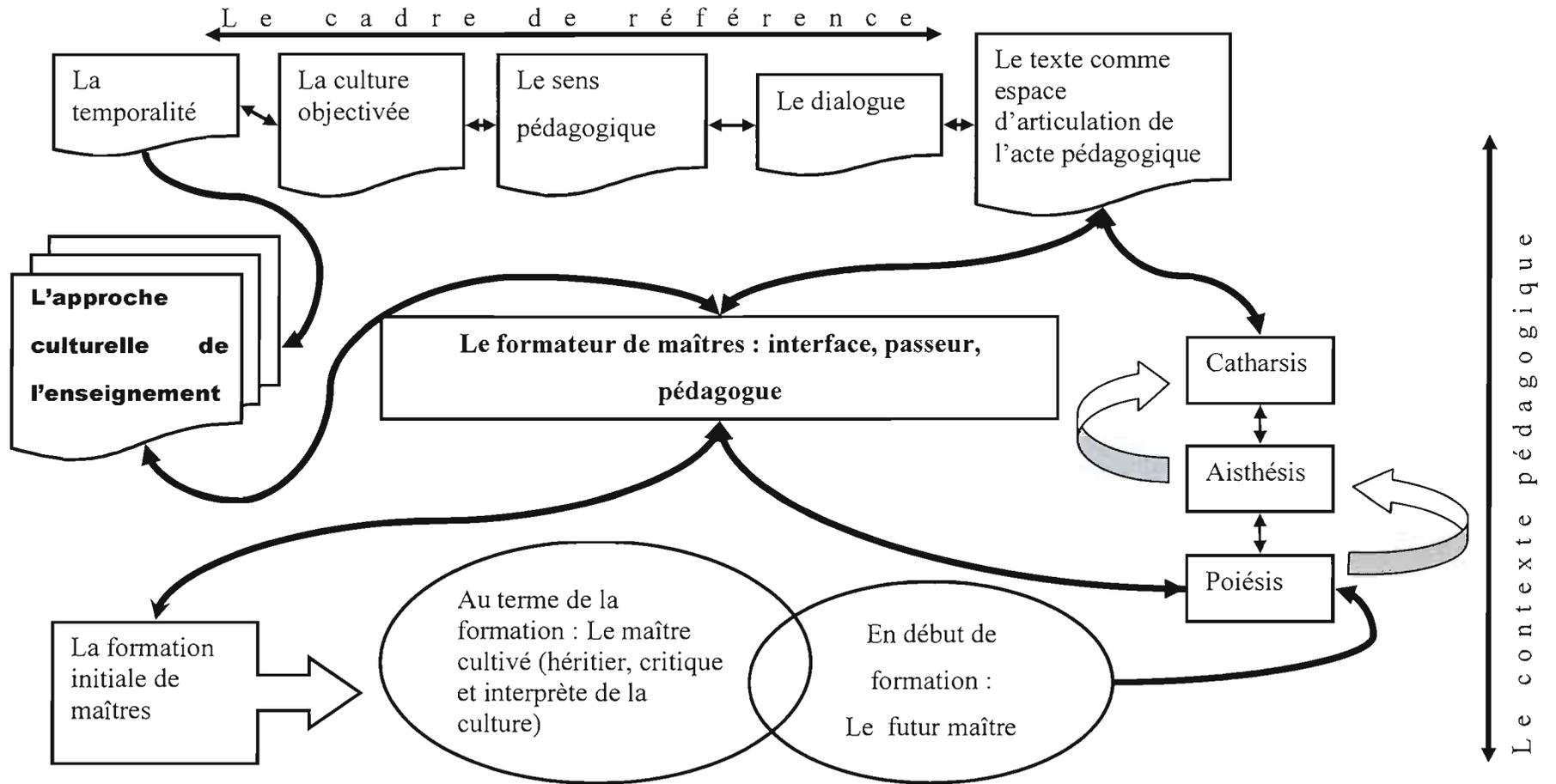
l'herméneutique et de l'esthétique de la pédagogie à la compréhension et à la mise en place d'une telle activité pédagogique.

La question du formateur de maîtres, comme interface permettant la « communication » entre tous les langages intervenant dans l'acte pédagogique, se voit ainsi redéfinie. Il est au centre du processus comme concepteur, dans le sens de créateur de l'espace pédagogique nécessaire à la mise en place, à l'opérationnalisation de l'approche culturelle de l'enseignement; mais il fait aussi partie de ce processus en tant qu'interface. Il établit les liens nécessaires entre tous les éléments constituant d'une telle approche : la formation initiale comme lieu où les exigences curriculaires et pédagogiques entrent en interaction pour assurer le développement des compétences à développer, par le futur maître, dans son projet de devenir un maître professionnel cultivé : héritier, critique et interprète de culture. Les propositions conceptuelles qui se dégagent de l'approche culturelle de l'enseignement sont opérationnalisées par une mise en place des conditions pédagogiques au traitement de la culture dans sa double dimension d'objet et de rapport. Le futur maître, portant en lui une culture singulière, se voit interpellé, accompagné et encadré par l'action du formateur des futurs maîtres, par la mise en place d'une pédagogie faisant appel à un processus d'objectivation de cette culture singulière qui est mise en relation avec les exigences de l'approche culturelle, par une démarche de poïésis-aïsthésis-catharsis favorisant un processus de métissage, de libération de soi, d'une prise de conscience de la dimension culturelle de la profession enseignante. La figure 10 propose une interprétation graphique du formateur de maîtres dans sa qualité d'interface, de passeur et de pédagogue.

Il serait un peu illusoire de penser que chaque formateur de maîtres soit disposé à développer une action pédagogique conséquente avec ce cadre de référence. Il existe des contraintes posées surtout par la liberté académique de chaque formateur quant à sa façon d'enseigner. Cependant, l'institution universitaire, dans son caractère de formateur de maîtres, a la possibilité de mettre en place les dispositifs pour la conception d'un processus permettant l'application de l'approche culturelle de

l'enseignement. C'est en ce sens que les cours de projet personnel de formation peuvent s'avérer un lieu où il serait possible de développer une telle approche. Dans la conclusion de cette thèse, j'aborderai cette possibilité et je développerai les ouvertures qu'offrent un tel cadre de référence.

Figure 10 : Le formateur de maîtres dans une approche culturelle de l'enseignement : interface-passeur-pédagogue.



CONCLUSION

Nous sommes arrivés à la fin de ce parcours de thèse interprétative, théorique et exploratoire, et la question se pose quant aux conclusions à apporter à l'ensemble de la démarche. Des conclusions qui se présentent plus comme un compte rendu du voyage faisant état des découvertes réalisées tout le long du parcours. Dès l'avant-propos de la thèse, mes intentions ont été dévoilées avec clarté : faire de l'exercice d'écriture de thèse une errance exploratoire qui, en laissant derrière les traces sur son passage, se vouerait à un travail interprétatif de type découverte. Du point de vue méthodologique, la thèse se voulait une exploration textuelle de mon expérience autour de la question de l'approche culturelle de l'enseignement et ses possibilités d'opérationnalisation pédagogique en formation initiale de maîtres, pour assumer son mandat de former un maître « professionnel cultivé : héritier, critique et interprète de sa culture ». Le texte de la thèse a été proposé comme le « support matériel et dynamique de la pensée en mouvement ». Ce discours textuel, axé autour de la question de la culture et de la pédagogie, prend ses assises sur le concept de culture avancé par le ministère de l'éducation (MELS) dans son document d'orientation (Gouvernement du Québec, 2001a). Un concept qui aborde la culture dans deux dimensions : comme objet et comme rapport. Ma propre expérience d'éducateur est mise à contribution en plus d'une certaine conception pédagogique issue de ma propre pratique et du cadre donné par l'esthétique de la pédagogie (Daignault, 1985). Tout le long, la problématique abordée par la thèse se voue à la délimitation de l'espace de l'errance cherchant à faire émerger un problème de recherche autour de la question du formateur de maîtres et ses potentialités en tant qu'interface, passeur et pédagogue engagé dans l'opérationnalisation d'un moment pédagogique qui tiendrait compte d'une approche culturelle de l'enseignement.

Ce « rapport de voyage », présenté ici comme « conclusion », comme « résultat » de la recherche trouve son axe d'articulation autour des ces trois questions : la problématique, la méthodologie et le cadre théorique et épistémologique utilisés.

LA MÉTHODOLOGIE OU LES DÉFIS DE L'ERRANCE EXPLORATOIRE ET INTERPRÉTATIVE

Le travail de recherche se campe dans les principes d'une thèse interprétative de type théorique et fondamental. Un type de recherche qui fait appel à une posture épistémologique interprétativiste de la recherche (Gohier, 1998, 2000). Dans cette perspective, la place du chercheur et ses capacités d'interprétation, ses habiletés rhétoriques, ses stratégies de mise en place d'un procédé argumentaire permettant la mise en lumière des découvertes réalisées étaient l'enjeu premier de validité et de recevabilité d'une telle démarche. Il fallait problématiser l'interprète lui-même dans un souci d'authenticité et de rigueur méthodologique, suivant la proposition de Lyotard (1969) quand il affirme que : *le sujet transcendantal concret se saisit lui-même comme autrui en tant qu'il est un autre pour autrui* (p. 49). L'approche méthodologique découlant de cette posture épistémologique obligeait, dès les premières explorations, la mise en place de toutes les composantes d'une démarche de *présentation* de thèse : problématique, cadre théorique, posture épistémologique et méthodologie, des éléments qui se montrent déjà *en friche* dès l'avant-propos. Le cheminement spiralé proposé par l'herméneutique (analogique) comme choix d'outil d'interprétation reprend ces éléments en les approfondissant, en les complexifiant dans un tourbillon argumentatif et interprétatif parfois pas très net, mais nécessaire à la question de cohérence méthodologique. Une certaine *indiscipline* procédurale qui brise tout essai d'argumentation linéaire à la quête d'une cohérence avec le principe annoncé de faire de l'écrit un terrain d'exploration engagé à laisser des traces. La procédure méthodologique est devenue non seulement le dessin procédural d'une

démarche argumentative et rhétorique d'interprétation et de mise en place des données à interpréter, mais aussi, l'élément unificateur d'un processus cherchant à donner une vue d'ensemble de toutes les composantes de la thèse (problématique, épistémologie, etc.). Un procédé cherchant à donner, en tout temps, un portrait global du territoire d'exploration, qu'à force de visiter et revisiter, on finit par mieux connaître et mieux comprendre. La force de ce procédé réside dans sa capacité de faire de la thèse un *acte performatif* (Daignault, 1985) qui « fait ce qu'il dit ». L'acte performatif étant lui-même problématisé comme *manière de faire* dans l'effort de cohérence entre la pensée et l'action, comme exigence pédagogique, comme tâche dont le pédagogue doit s'acquitter dans son effort de créer un sens autour des savoirs à enseigner.

La méthodologie s'articule aussi autour des trois axes proposés comme méthodologie propre à une recherche de type interprétatif : l'argumenter, l'interpréter, le narrer (Simard, 1999; Martineau, Simard et Gauthier, 2001). Il s'agit de l'errance érigée en méthodologie. Cette notion d'errance ne manque pas pour autant de rigueur. C'est par l'articulation de tous les éléments de la thèse que la quête de cohérence se transforme en souci pédagogique et en champ exploratoire permettant d'illustrer la problématique autour de l'approche culturelle de l'enseignement et de ses possibilités d'opérationnalisation pédagogique à l'intérieur d'un processus de formation initiale. Le recours à cette méthodologie a montré son efficacité pour illustrer les articulations entre le processus interprétatif, le concept de culture et l'activité pédagogique. Une méthodologie qui a permis d'accéder à la culture dans ces deux dimensions dans une perspective interprétative et critique de l'héritage culturel. La méthodologie a permis de mettre au centre de cette action l'individu dans son caractère singulier, porteur d'une culture héritée qui nécessite une dynamisation et une mise-en-rapport à trois niveaux : à soi, à autrui, au monde. Il s'agit là d'une des originalités de cette thèse : par sa manière de traiter l'objet de recherche et la question initiale, la méthodologie proposée arrive à faire ressortir les enjeux pédagogiques de la formation du maître

cultivé héritier, critique et interprète de sa culture. Cet effort de cohérence méthodologique visait, entre autres, à répondre à quelques-uns des critères de recevabilité de la thèse théorique, tels qu'avancés par Gohier (1998) : pertinence, valeur heuristique, cohérence, crédibilité.

LA PROBLÉMATIQUE OU L'EFFORT DE PROBLÉMATISATION DANS UNE PERSPECTIVE DÉCONSTRUCTIVISTE ET DIALOGIQUE

La problématique part d'un questionnement de type existentiel et pédagogique : réfléchir sur les capacités du formateur de maîtres, dans le cadre de la formation initiale, de devenir une sorte d'*interface*, de médiateur ou de passeur, pédagogue servant de lien entre les exigences ministérielles au tour de l'opérationnalisation des notions proposées par l'approche culturelle de l'enseignement (Gouvernement du Québec, 2001a). Ainsi, quatre éléments sont *problématisés* à l'intérieur de la thèse : le concept d'approche culturelle de l'enseignement, la question pédagogique, le concept de culture, l'expérience du chercheur.

Le concept d'approche culturelle de l'enseignement est problématisé comme *contenu* à faire savoir, comme une *compétence* à développer par le futur maître dans le cadre de sa formation initiale. Cette problématisation, loin d'être un questionnement qui aurait focalisé ses interrogations sur l'un ou l'autre des composantes de cette approche nécessitait, par exigence méthodologique, un questionnement en boucle où toutes ces composantes seraient mises en interrelation avec la question pédagogique, s'imbriquant les uns dans les autres, s'affectant mutuellement, se métissant, s'interrogeant les uns les autres. Une exigence qui dérivait de la posture épistémologique elle-même. Cette posture demandait de situer le chercheur et son objet dans une même dynamique d'auto-questionnement.

C'est en ce sens que le concept de culture et de pédagogie, ainsi que l'expérience du chercheur, sont abordées comme un champ problématique à explorer. La polysémie du mot culture renvoie à une posture postmoderne d'abandon de la pensée unique avancée par la modernité. Tantôt prise dans sa dimension d'objet, tantôt dans sa dimension de milieu de vie et de rapport, le concept de culture se trouve au centre de la question d'un enseignement de la culture dans une approche culturelle. De quelle culture s'agit-il? Celle qu'on peut transmettre par le biais des savoirs curriculaires ou celle qui s'exprime dans nos rapports quotidiens, dans nos collectivités locales, régionales, mondiales? L'approche culturelle de l'enseignement se présente comme une définition de la culture qui tient compte de toute cette polysémie ce qui, loin de simplifier la tâche d'interprétation, la complexifie dans la mesure où elle propose un *changement culturel* dans la façon d'aborder la culture à l'intérieur d'une action pédagogique dans le cadre du processus d'enseignement-apprentissage, qu'il soit dans les ordres primaire ou secondaire, ou dans l'éducation postsecondaire, professionnelle et universitaire. Cette façon d'aborder la question de la culture en éducation met aussi en évidence ce besoin de revoir les exigences curriculaires, vues ici comme culture normative, en fonction d'un re-questionnement de la pertinence des ces savoirs dans une culture vue dans son sens de rapport, de contexte de vie citoyenne. La porte d'entrée pour aborder le problème de recherche est ma propre action pédagogique : transiter par les chemins d'un auto-regard, d'une auto-analyse et d'une auto-interprétation, les mettant en relation avec la *culture pédagogique* de ma communauté de référence.

Ce travail de mise-en-relation de ma pratique avec un *corpus conceptuel*, pris dans son acception d'*objet de culture*, se fait par l'entremise des propositions de l'herméneutique analogique ou du discours anthropique, suivant les principes de la philosophie de la libération latino-américaine. Un procédé interprétatif proposant comme centre d'interprétation la culture de l'interprète, ses structures dépositaires, et un travail de déconstruction dialogique du corpus textuel à interpréter et qui, dans

cette tradition, prend le nom de *problématisation*. La démarche de *problématisation* aborde le discours textuel (anthropique) avec une attitude déconstructiviste, dialogique et critique, traitant le texte d'un point de vue culturel qui s'accorde avec les notions de culture avancées par le MELS. Ce travail de problématisation, dans la thèse, s'avère une autre de ses originalités. Il permet de situer l'expérience de l'individu-interprète-chercheur (moi en l'occurrence) comme source de ce questionnement et de le placer dans une situation de *métissage* culturel où la culture singulière de l'interprète se voit déconstruite, questionnée et mise en relation avec la culture qui se propose comme un autre centre d'interprétation. Une culture venant d'un autre contexte historique, social et politique. Dans mon cas, le fait de venir d'une autre culture (latino-américaine), d'avoir eu accès à des pratiques éducatives issues d'autres contextes culturels (autres que le contexte québécois), d'autres traditions éducatives, exigeait une approche analytique et interprétative permettant la mise en place de cette diversité comme condition du travail d'interprétation.

LE CADRE THÉORIQUE, LA POSTURE ÉPISTÉMOLOGIQUE : LES POINTS D'ANCRAGE DU PROCESSUS INTERPRÉTATIF

Outre la question de la culture et de la pédagogie, la question du sens, dans la perspective de l'agir pédagogique se présente comme un ancrage de la réflexion. Une prise de position qui colore et qui cadre le travail de recherche dans le champ disciplinaire de la pédagogie. Une pédagogie qui, dans le cadre de mon expérience éducative, se traduisait comme un effort de réconciliation entre deux langages scindés et éloignés à l'intérieur de la tradition savante nord-occidentale : le langage de l'imaginaire et le langage de la science, entre poésie et philosophie. De cette expérience de brisure, de brèche, émerge dans la thèse un souci pédagogique voué à la construction de sens comme quête de réunification de cette *parole brisée* (Agamben, 1998). Un souci qui prend la forme d'une quête pédagogique aussi teintée

par l'engagement, par une préoccupation pour la transformation sociale comme partie intégrante de tout travail d'éducation qui aurait comme finalité la libération de l'homme, autant dans le sens d'une libération de la parole singulière, que dans le sens d'une libération des structures externes pouvant empêcher ou faire obstacle à cette libération. L'arrimage entre la question de la culture et la question de la pédagogie se réalise par l'entremise d'une posture épistémologique interprétativiste de déconstruction et de dialogue. Prenant l'approche culturelle de l'enseignement comme un concept voulant intégrer différentes définitions du concept de culture (héritage nord-occidental), et la pédagogie comme un processus se vouant à la construction de sens (faisant partie de mon propre héritage), le travail d'interprétation (problématisation) s'est voué à un effort critique de ces héritages. De cet effort émerge une autre des originalités de cette thèse : la découverte d'un sens pédagogique qui part du langage, de la culture singulière, pour se lever vers les sens de la culture de l'autre et de la culture collective (poiésis-aïsthésis-catharsis). La pédagogie, ainsi conçue, répond aux finalités de l'école québécoise telles qu'énoncées dans le programme de formation : instruire, socialiser, qualifier (Gouvernement du Québec, 2001b).

Le travail d'interprétation a permis de voir l'espace pédagogique comme ce lieu où se tissent le monde des significations singulières et les significations du monde. Un espace où l'obligation d'enseigner, de transmettre les objets de savoirs permettant l'instruction et la qualification, trouve son accord avec la liberté d'apprendre, cette liberté qui permet à l'individu de se situer en relation avec soi, autrui et le monde. Relation qui se traduit en termes des rapports rationnels, symboliques et affectifs menant à un savoir-agir qui se voudrait cohérent. Ceci permet de resituer les singularités à l'intérieur de l'exigence de sociabilité.

Ce qui précède se présente comme un essai de réponse à la question du retranchement des individus et des sociétés dans leurs singularités, une caractéristique des individus et des sociétés postmodernes qui amène un défaut de socialisation et de

collectivisation résultant d'un tel renfermement identitaire. Les propositions de cette thèse se placent ainsi dans un espace d'actualité qui cherche une réponse aux défis de l'interculturalité, de la mondialisation et de la diversité. En proposant la pédagogie comme un espace dialogique, la culture comme un lieu de métissage et le processus interprétatif comme un questionnement des centres traditionnels d'interprétation (les lieux des cultures locales ou des langues locales), la thèse permet d'entrevoir la possibilité d'une mise-en-relation dialogique des singularités, dans un processus de métissage mutuel.

LE CADRE DE RÉFÉRENCE OU LES POSSIBILITÉS D'UNE ARTICULATION ENTRE PÉDAGOGIE ET CULTURE

L'objectif de formuler un cadre de référence pour l'opérationnalisation de l'approche culturelle de l'enseignement, dans le cadre de la formation initiale de maîtres, s'est avéré un objectif ambitieux. La complexité de la démarche m'a mené par des chemins exploratoires pour le moins flous, mouvants, teintés des traditions éducatives et pédagogiques qui s'entrecroisent et sont parfois contradictoires. Du parcours exploratoire et interprétatif émerge, cependant, un cadre conceptuel qui recoupe ces traditions en les métissant, en les mettant en interrelation dialogique.

Cinq éléments émergent comme une possibilité d'opérationnalisation pédagogique de l'approche culturelle : la temporalité, la culture objectivée, le sens pédagogique, le dialogue et le texte comme espace d'articulation de l'acte pédagogique. Ces cinq composantes du cadre de référence renvoient à une action pédagogique cherchant une intégration de la culture singulière aux programmes de formation initiale, dans un effort d'harmonisation de cette culture avec une certaine culture curriculaire ou normative, et une culture seconde issue des significations du monde.

La façon de créer cet espace pédagogique répond à une manière de faire en pédagogie où l'acte d'enseigner et l'acte d'apprendre se combinent aux savoirs disciplinaires

(curriculaires) dans un effort de cohérence. Cette manière de faire propose une rupture avec une certaine tradition en éducation centrée sur la transmission des savoirs comme principe de base de l'acte éducatif. La question relationnelle et la responsabilisation de l'individu dans son effort d'apprendre se conjuguent avec la responsabilité de l'enseignant, formateur de maîtres, et les savoirs à acquérir dans un effort de faire-ensemble en pédagogie. Il s'agit d'un défi de dessein pédagogique qui tiendrait compte de ces cinq éléments autant comme contrainte que comme exigence d'une pédagogie qui met au centre de son intention la question des rapports entre les composantes de la relation pédagogique, du moment pédagogique.

Au centre de cet effort, le formateur de maîtres est proposé comme un professionnel polyvalent : interface, passeur et pédagogue. Interface, parce qu'il permet de faire des liens signifiants entre les processus d'apprentissage individuel et les savoirs objectivés. Une qualité qui exige autant une connaissance approfondie des savoirs disciplinaires à *faire savoir*, qu'une connaissance générale *d'une culture universelle* (seconde) qui sert de référence pour la compréhension des ces savoirs disciplinaires (curriculaires ou normatifs). Passeur, dans le sens d'accompagnateur d'un passage entre un état initial et un profil de sortie à l'intérieur des processus de formation. Un état initial porté par l'individu, dans sa singularité, au moment de faire son entrée dans le processus de formation. Un profil de sortie visé par le processus de formation qui donne à l'individu son droit d'enseigner. Passage donc dans le sens de parcours à traverser entre ces deux points. Mais aussi, passage d'un état de mal-souffrance-ignorance à un état de bien-bien-être-savoir qui se formule en termes de quête de sens, de donner un sens à l'apprentissage, aux objets de culture proposés à l'intérieur de la formation initiale. Le formateur de maîtres a cette responsabilité de créer l'espace du passage, de le baliser et d'accompagner le futur maître dans son effort de résolution de la question du sens. Enfin, pédagogue, dans le sens de tisseur des liens entre toutes les composantes de la relation éducative : enseignant, apprenant, savoir.

L'approche culturelle de l'enseignement impose cette exigence à l'organisation pédagogique de la formation initiale de maîtres. C'est au moins le constat qui se dégage de notre parcours exploratoire-interprétatif. Le cadre pédagogique qui permet la mise en place d'un tel procédé tient à trois moments du processus de métissage, faisant appel à une attitude critique, interprétative des héritages culturelles : poïésis-aïsthésis-catharsis.

Le texte est proposé comme le lieu d'objectivation et de support de cette action. Par son caractère d'objet, de discours, le texte se présente comme un outil pédagogique qui sert autant comme espace et support matériel au travail de tissage de sens. Ainsi, une autre des originalités de cette thèse réside dans le fait de proposer un champ particulier pour l'action pédagogique : le champ du métissage culturel comme exigence d'un processus éducatif. Un espace qui se présente dans une double acception de la culture : comme objet et comme rapport, et comme une action propre à la pédagogie, celle de permettre la libération de l'individu dans un processus de mise en rapport avec soi-même, avec autrui et avec le monde, dans une intention avouée de libération, entendue ici comme action consciente d'auto-construction, de collaboration dans la construction d'autrui et du monde, dans un effort de dépassement du problème du mal (ignorance et souffrance).

Il s'agit d'un retour à l'humanité de l'être dans ses dimension les plus socialisantes. Un retour, donc, à une mise en place de ces finalités éducatives qui vont au-delà de l'instruction et de la qualification, pour faire de l'individu un être-dans-le-monde, conscient, libre et libéré de ces contraintes aliénantes, participant activement à la construction d'une collectivité (locale, régionale, mondiale) dans le sens des quêtes des sens de ces collectivités dans leurs efforts de dépassement des questions apportées par les manifestations du mal (souffrance-ignorance).

L'AXE SINGULIER-UNIVERSEL OU LES LIMITES DE LA THÈSE

Les particularités méthodologiques et épistémologiques proposées par cette thèse, tout en étant la source de son originalité, comportent aussi ses limites.

Le parcours proposé se situe dans l'axe de la singularité-universalité, délaissant l'axe du particulier-général. En ce sens, les propositions avancées par cette thèse, même si elles se situent dans un horizon de culture universelle, dans le sens qu'elles tissent des liens avec plusieurs traditions culturelles et disciplinaires, ne sauraient pas pour autant prétendre à une généralisation de ses résultats.

Les propositions théoriques avancées dans la thèse sont issues d'une expérience singulière, la mienne. Même si dans le processus de recherche je fais appel à plusieurs textes savants, issus d'une multiplicité des traditions et des travaux des chercheurs et des penseurs ayant une reconnaissance parfois locale, parfois régionale, parfois mondiale, ce processus par lui-même ne permet pas une généralisation de ces propositions, et cela pour de multiples raisons.

La première, est une raison ayant rapport à la diversité. Les sources textuelles, venant des horizons divers : philosophiques, pédagogiques, sociologiques, ne permettent pas une réflexion ciblée sur un champ disciplinaire unique. Cette diversité disciplinaire se voit complexifiée par le fait que plusieurs des travaux cités sont issus des courants de pensée qui utilisent des outils d'interprétation répondant à des postures idéologiques, politiques et épistémologiques diverses. Ainsi par exemple, les penseurs de la philosophie de la libération, franchement situés dans une interprétation de la société utilisant des outils du matérialisme dialectique et marxiste, se voient métissés, voire accordés avec des courants philosophiques issus d'une tradition idéaliste ou subjectiviste ou des penseurs du capitalisme moderne. De la même façon, les propositions de la pédagogie de la libération et de la conscientisation de Freire, se voient métissées à une pédagogie de type scolaire issue d'une tradition plus nord-occidentale. Cette diversité dans les sources crée un certain flou dans les contours

conceptuels sur lesquels s'appuie la démarche interprétative et exploratoire. Devant une telle indéfinition, la généralisation des conclusions de cette thèse s'avère risquée.

La deuxième, est une raison ayant rapport à l'unicité. La démarche de la thèse part d'un questionnement profondément individuel. Il s'agit d'une réflexion qui met en place mon expérience singulière, mon propre parcours comme individu portant une histoire qui lui est propre, une pensée qui s'est construite au fil de mes propres expériences de vie. Aucune autre expérience, aucune autre histoire individuelle n'est prise en compte dans le cadre de la thèse. Outre les sources textuelles, qui sont à toute fin pratique le produit des efforts de conceptualisation que ses auteurs ont réalisés, les expériences de vie de ces individus ne sont pas prises en compte. Il y a aussi, dans l'effort d'interprétation, une absence de contextualisation historique poussée de ces auteurs et de leurs travaux. Il n'était pas dans mes intentions de faire un tel travail, puisque ce qui m'importait était comment ces différents auteurs avaient influencé ma propre pensée. En ce sens, cette unicité contextuelle et réflexive rend la généralisation difficile, voir inappropriée.

La troisième, est une raison ayant rapport à l'étrangeté. Je suis un individu venu d'un horizon culturel distinct de celui de ma communauté actuelle de référence. Mon référentiel axiologique, mon système de valeurs et de croyances, mes sensibilités sociales, politiques et idéologiques sont nées et ont grandi dans un monde-tiers, lointain et différent du monde propre à la société québécoise, inscrite surtout dans la culture nord-occidentale des pays développés. Ma lecture des enjeux éducatifs, même si je peux la partager avec la communauté éducative québécoise, ne correspond pas nécessairement à la lecture que cette société pourrait faire de ces mêmes enjeux. Dans ces circonstances, s'aventurer dans une généralisation de mes propositions tient de la prétention.

La démarche de thèse à laquelle je vous ai invités proposait un regard singulier sur une question qui se voulait plus universelle, dans le sens d'une préoccupation partagée par une partie de la communauté éducative, autant québécoise, que

mondiale. En ce sens, même si la généralisation s'avère une impossibilité, l'universalisation se propose comme une espérance. Espérance dans le sens d'un espoir qui me vient du plus profond de mon être singulier : l'espoir que mes questionnements puissent trouver écho dans les questionnements que le(s) lecteur(s) potentiel(s) de la thèse porte(nt) en lui (eux).

RETOMBÉES DANS LA FORMATION INITIALE DE MAÎTRES ET LA RECHERCHE DANS LE CHAMP DISCIPLINAIRE DE LA PÉDAGOGIE

J'avais annoncé une réflexion autour des cours de projets personnel de formation et des possibles applications de cette recherche dans ces cours. Les cours de projets personnels, tel que proposés dans le programme de formation initiale de maîtres au baccalauréat en éducation préscolaire et en enseignement au primaire de l'université du Québec à Rimouski, proposent une démarche qui s'étale sur tout le temps de formation. Placés en trois moments du cheminement : au premier trimestre, au quatrième trimestre (retiré du programme en 2006) et au huitième trimestre, ils créent un espace pédagogique propice à un travail dans le sens de l'approche culturelle de l'enseignement (ACdIE).

Les trois cours, par ces objectifs (voir annexe 1), proposent une démarche à trois temps qui suscite une réflexion qui permet à l'étudiant : une objectivation de sa culture singulière mise en relation autant avec les objectifs et les contenus de son cheminement de formation qu'avec les attentes sociales envers le professionnel¹³². Il s'agit d'une démarche qui ne se limite pas à l'acquisition des objets de savoir mais, aussi, à un travail du côté *psycho-socio-affectif, culturel et axiologique*¹³³. Cette démarche crée les possibilités d'une réflexion collective, permettant la mise en

¹³² Ainsi par exemple PPE-100-02 énonce : « Cerner ses besoins de formation et élaborer un projet personnel de formation fondé sur sa connaissance de soi-même et articulé sur les exigences de la profession, les objectifs du programme de baccalauréat et les ressources disponibles à l'université et dans la communauté; s'associer avec ses pairs dans cette démarche d'élaboration ».

¹³³ Cf. PPE-100-02.

relation de ses propres objectifs, du questionnement qu'il porte, de ses projets de développement en tant que personne mais aussi en tant que professionnel¹³⁴. En plus, l'étudiant est invité à faire une évaluation constante de sa démarche en relation avec les contenus disciplinaires acquis et les questionnements qu'il porte en tant qu'individu dans un esprit d'autonomisation et de responsabilisation¹³⁵. Des objectifs¹³⁶ comme : « tracer les grandes lignes d'un projet personnel de formation continue », « modélisation de ses perspectives d'action pédagogique en fonction de ses référents personnels, culturels et professionnels » nécessitent la mise en place d'une pédagogie centrée dans les propositions et les exigences d'une ACdIE.

Dans une thèse récente, Léger (2006) arrivait aux conclusions suivantes en regard des cours de projet personnel de formation (PPF) :

Le PPF constitue une philosophie, une modalité et une structure pédagogique qui conviennent très bien à l'éducation éthique en formation de maîtres. Les principes de liberté, de sens (valeur, orientation, signification, sensibilité) et de *manière d'être-là*¹³⁷, au plan philosophique; la construction de l'identité personnelle, sociale et professionnelle du sujet engagé à être et à devenir en faisant [...] » (Léger, 2006, p. 318).

Ces propositions de Léger, même si elles réfèrent à l'éducation éthique, permettent de constater que l'espace pédagogique décrit correspond parfaitement aux exigences pédagogiques d'une ACdIE. Par ailleurs, il est de mon opinion que la question éthique, à partir du moment où elle s'appuie sur la structure axiologique de l'individu, questionnant son système de valeurs et de croyances, ses sensibilités, ses significations, ses expériences, le mettant en relation avec l'autre comme

¹³⁴ Cf. PPE-300-02 : « S'associer avec ses pairs dans cette démarche d'actualisation. Socialisation, évaluation et révision de son projet personnel de formation au plan de ses actions et de ses attitudes à l'égard du développement personnel et professionnel. Articulation de son projet personnel de formation à son projet professionnel. »

¹³⁵ Cf. PPE-300-02 : « Consolider ses objectifs d'autonomisation et de responsabilisation à l'égard de sa formation à l'enseignement. Faire le point et actualiser son projet personnel d'acquisition. »

¹³⁶ Cf. PPE-400-02.

¹³⁷ Souligné dans le texte.

interlocuteur, comme une possibilité de questionner ses propres postures face aux significations d'autrui et du monde, cette éthique, vue ainsi, s'accorde avec une ACdIE.

Ce qui m'amène à souligner d'autres ouvertures possibles pour la recherche en pédagogie. La dimension éthique de l'ACdIE est présente dans les propositions pédagogiques avancées par cette thèse. Je ne me suis pas arrêté à ces considérations ni à la mise en évidence de cette dimension d'une pédagogie qui tiendrait compte de la question éthique. Cependant, travailler du côté de la culture en tant que rapport, travailler dans le sens d'une mise-au-monde (poiésis) de l'individu, en relation avec autrui (aïsthésis) et avec le monde (catharsis) amène au sein du travail pédagogique la dimension éthique. Il serait intéressant d'approfondir les considérations éthiques d'une telle pédagogie.

Un autre aspect qui a été seulement effleuré par cette recherche : les possibles liens à établir entre l'approche par compétences, largement utilisée et implantée dans le système scolaire québécois depuis la mise en place du *Renouveau pédagogique* (Réforme), et l'approche culturelle de l'enseignement. Je voudrais juste mentionner quelques rapprochements possibles qui se pointent comme une possibilité :

1. L'utilisation des domaines généraux de formation¹³⁸, comme repères pour la contextualisation des situations d'apprentissage, dans un esprit d'authenticité voulant donner « un sens » aux savoirs disciplinaires, offre un vaste champ de recherche pour un rapprochement avec une ACdIE. L'intégration des domaines généraux de formation dans les différentes situations d'enseignement-apprentissage met l'élève en contact avec la quotidienneté de

¹³⁸ Au nombre de cinq, les domaines généraux de formation sont présentés par le Programme de formation de l'école québécoise comme « un ensemble de grandes questions que les jeunes doivent affronter. Ils rapprochent les savoirs disciplinaires des préoccupations quotidiennes de l'élève et lui donnent plus de prise sur la réalité » (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 42). Ces cinq domaines sont : Vivre-ensemble et citoyenneté, Santé et bien-être, Orientation et entrepreneuriat, Environnement et consommation, Médias.

la vie en société, avec sa culture environnementale et avec la culture du monde.

2. Une ACdIE propose de travailler du côté de l'individu, de l'intégrer dans un processus de réflexion sur soi et ses sensibilités, ses rapports à soi, à autrui et au monde. La pédagogie proposée dans cette thèse, ainsi que son cadre de référence, peuvent très bien donner des pistes de recherche et d'opérationnalisation pédagogique pour un travail du côté des compétences transversales. Ces compétences, d'après le Programme de formation de l'école québécoise, répondent à « la nécessité de développer chez tous les élèves de compétences intellectuelles, méthodologiques, personnelles et sociales ainsi que la capacité à communiquer » (Gouvernement du Québec, 2001b, p. 7).
3. Les principes de psychologie cognitive inspirent largement l'approche par compétence. La prise en compte des connaissances antérieures des élèves dans les processus d'apprentissage, le rôle que le concept de soi joue dans le traitement de l'information et l'assimilation de cette information par la mémoire à long terme, la métacognition comme une réflexion sur soi et nos propres stratégies d'apprentissage, les notions de conflit cognitif et de conflit socio-cognitif, la nécessité de trouver un sens, une signification aux informations traitées par le cerveau pour que ces informations puissent se loger dans la mémoire à long terme lors de son passage dans la mémoire de travail, le paradigme constructiviste à l'intérieur duquel s'insère la psychologie cognitive, tous ces aspects et bien d'autres suggèrent des rapprochements intéressants entre une ACdIE et la psychologie cognitive.

Il s'agit là des pistes de recherche dans le champ disciplinaire de la pédagogie et des sciences de l'éducation. Ma propre expérience éducative en formation initiale des maîtres, dans des cours comme « Apprentissage et cognition », « Évaluation des compétences », « Pédagogie interculturelle » « Éthique et profession enseignante » m'ont permis non seulement d'entrevoir mais aussi, de travailler concrètement dans

le sens d'un rapprochement entre plusieurs courants, approches et théories qui alimentent et nourrissent les sciences de l'éducation dans ses applications pratiques, autant en milieu scolaire qu'en formation universitaire des futurs enseignants. Pour ne mentionner que quelques-unes de ces théories et approches, pensons notamment au courant humaniste (largement influencé par les travaux de Carl Rogers), aux courants socio-constructiviste et psycho et socio-cognitif (prônés par Piaget, Perrenoud) ou au courant sociologique (Freire, Illich, Grand'Maison et autres). La méthodologie d'inspiration herméneutique (analogique), mise en place dans cette thèse, sert d'outil d'interprétation permettant un rapprochement entre différentes conceptions venant d'univers épistémologiques, théoriques et conceptuels divers. Ce rapprochement peut comporter autant un travail interprétatif de type théorique qu'opérationnel et pédagogique de ces théories et pratiques qui influencent aujourd'hui nos préoccupations, nos pratiques et nos avancées théoriques en pédagogie et en sciences de l'éducation.

RÉFÉRENCES

Imprimés : Livres, périodiques, thèses, publications gouvernementales, actes de colloques, etc.

Agamben, G. (1998). *Stanze*. Paris : Éditions Payot & Rivages.

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.

Audant, L. (1998). *De la genèse de la pédagogie comme problème philosophique*. Thèse de doctorat. Université Laval. Ottawa : Bibliothèque nationale du Canada.

Austin, J. (1970). *Quand dire, c'est faire*. Paris : Seuil.

Bantock, G.H. (1980). *Dilemmas of the curriculum*. Oxford : Martin Robertson.

Barbier, R. (1997). L'éducateur comme passeur de sens, communication présentée dans le cadre du Congrès International : *Quelle Université pour demain ? Vers une évolution transdisciplinaire de l'Université*. Locarno (Suisse), 30 avril-2 mai. Adresse électronique : <http://nicol.club.fr/bulletin/b12/b129.htm>

Baribeau, J.-S. (2003). Star académie: Rêves d'apothéose stellaire et machines à "tarlettiser-starifier". *Prisme* (41).

Baudrillard, J. (2002). *Power inferno: Requiem pour les twin towers, hypothèse sur le terrorisme, la violence du mondial*. Paris: Galilée.

Berlanga, B. (1995). Una pedagogía radical, una pedagogía para el otro: propuesta para una resignificación de la educación popular desde una perspectiva ética. Communication présentée au séminaire-atelier : La dimension pédagogique en los procesos de educación popular, ALFORJA, San José, Costa Rica.

Bertrand, Y. et Houssaye, J. (1995). Didactique et pédagogie. L'illusion de la différence, l'exemple du triangle. *Les Sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, I, 7-23.

Beuchot, M. (1997). *Tratado de hermenéutica analógica*. Mexico: UNAM.

Beuchot, M. (1998). Hermenéutica analógica y crisis de la modernidad. *Universidad de México* (Revista de la UNAM), 13. 567-568.

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

Bourdages, L. (1994). *La persistance au doctorat, une histoire de vie*. Thèse de doctorat. Montréal : département de psychopédagogie et d'andragogie. Faculté des sciences de l'éducation. Université de Montréal.

Bourdages, L. (1998). Des sens et du non-sens. Dans : L. Bourdages, S. Lapointe et J. Réhaume (Coordonnateurs) (1998), *Le « je » et le « nous » en histoire de vie. Actes du troisième symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie. Pohénégamook, octobre 1996*. Paris et Montréal : L'Harmattan.

Bourdages, L., Gómez, L. et Bouchard, N. (2007). Sens et projet de vie, réflexivité biographique et engagement. Communication présentée dans le cadre du Colloque international *Le biographique, la réflexivité et les temporalités. Articuler langues, cultures et formation*. Organisé par le groupe de recherche DYNADIV (Dynamique et enjeux de la diversité) avec le concours du Département des Sciences de l'Éducation et de la formation et du Département Sociolinguistique et Didactique des langues de l'Université François Rabelais, Tours, France. Publication à venir.

Boutin, G. (2001). La formation des futurs enseignants contribue-t-elle suffisamment à leur culture? Dans L. Julien et L. Santerre (Dir.), *L'apport de la culture à l'éducation*. Actes du colloque Recherche : culture et communications, (p. 187-198). Montréal : Éditions Nouvelles.

Boutinet, J.-P. (1993). *Psychologie des conduites à projet*. Coll. Que sais-je? Paris: PUF.

Boutinet, J.-P. (2004). *Vers une société des agendas, une mutation de temporalités*. Paris : PUF.

Caputo, J. D. (1987). *Radical Hermeneutics : Repetition, Deconstruction, and the hermeneutic project*. Bloomington: Indiana University Press.

Charlot, B. (1997). *Du rapport au Savoir. Éléments pour une théorie*. Paris : Anthropos.

Clanet, C. (1990). La formation en situation interculturelle. *Cahiers du CERESI*, n° 2-3.

Clouzot, O. et Bloch, A. (1981). *Apprendre autrement*. Paris : Éditions d'organisation.

Conseil supérieur de l'éducation (1994). *Rénover le curriculum du primaire et du secondaire. Avis au ministre de l'Éducation*. Québec: Conseil supérieur de l'Éducation.

Côté, H. (2004). *En quête d'une approche culturelle appliquée à l'enseignement du français, langue première, au secondaire*. Mémoire de maîtrise, Université Laval. Ottawa : Bibliothèque nationale du Canada.

Daignault, J. (1982). *Le neuvième art. Essai de pédagogie artistique*. Monographie N° 12. Rimouski : Département des sciences de l'éducation. Université du Québec à Rimouski.

Daignault, J. (1985). *Pour une esthétique de la pédagogie*. Ottawa : Les éditions NHP.

Daignault, J. (2002). *(H)opera our Geneviève. Herméneutique, acousmatique et roman de formation*. Rimouski (Québec) : Éditions GREME.

Deleuze, G. (1969). *Logique du sens*. Paris : Presses Universitaires de France.

Delors, J. (1996). *L'éducation un trésor est caché dedans*. Rapport à l'UNESCO de la Commission internationale sur l'éducation pour le vingt et unième siècle. Paris : UNESCO, Éditions Odile Jacob.

Derrida, J. (1983). Le principe de la raison : l'Université dans les yeux de ses élèves. *Diacritics*, 13, 3-20.

Dumont, F. (1968). *Le lieu de l'homme. La culture comme distance et mémoire*. Montréal: Éditions HMH.

Dumont, F. (1971). Le rôle du maître : aujourd'hui et demain. *Action pédagogique*, n° 17, avril.

Dumont, F. (1997). *Récit d'une émigration*. Cap-Saint-Ignace (Québec) : Boréal.

Duval, L. (1996). *La culture scientifique scolaire des écoles postprimaires publiques, 1929 à 1963*. Mémoire de maîtrise. Université Laval. Ottawa : Bibliothèque nationale du Canada.

- El Tibi, Z. (2001). Entretien avec Charles Saint-Prot (essayiste et historien): Face à la globalisation, le salut des cultures passe par la souveraineté des nations. *Action nationale*, 91(8), 49-60.
- Finkielkrauth, A. (1985). La défaite de Goethe. *Le temps de la réflexion*, 6, 17-29.
- Finkielkrauth, A. (1987). *La défaite de la pensée*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris : Gallimard.
- Foucault, M. (2002). *L'herméneutique du sujet*. Cours au collège de France. 1981-1982. Paris : Gallimard, Seuil.
- Freire, P. (1978). *L'éducation : pratique de la liberté*. Paris : Les éditions du cerf.
- Freire, P. (1983). *Pédagogie des opprimés*, suivi de, *Conscientisation et révolution*. Paris : François Maspero.
- Freitag, M. (1999). L'université aujourd'hui : Les enjeux du maintien de sa mission institutionnelle d'orientation de la société. Dans G. Gagné (Dir.), *Main basse sur l'éducation* (p. 237-294). Cap-Saint-Ignace (Québec) : Éditions Nota bene.
- Freitag, M. (2002). *L'oubli de la société. Pour une théorie critique de la postmodernité*. Rennes: Presses Universitaires de Rennes.
- Gadamer, H.G.(1976). *Vérité et méthode. Les grandes lignes d'une herméneutique philosophique*. Paris : Éditions du Seuil.
- Gallagher, S. (1992). *Hermeneutics and Education*. New York: State University of New York Press.
- Garay U., A. I. (2001). *Poder y subjetividad. Un discurso vivo*. Tesis de doctorado. Barcelona: Universidad autonoma de Barcelona, Departamento de psicología de la salud et psicología social.
- Gauthier, C. (1993). *Tranches de savoir*. Montréal : Logiques.
- Gauthier, C. (2001). Former des pédagogues cultivés. *Vie pédagogique*, 118, 23-25.
- Gohier, C. (1998). La recherche théorique en sciences humaines: Réflexions sur la validité d'énoncés théoriques en éducation. *Revue de sciences de l'éducation*, XXIV(2), 267 - 284.

Gohier, C. (2000). Le cadre théorique. Dans T. Karsenti et L. Savoie Zajc (Dir), *Introduction à la recherche en éducation*. Sherbrooke (Québec) : Éditions du CRP.

Gohier, C. (2002a). L'homme fragmenté: À la recherche du sens perdu. Éduquer à la compréhension et à la relation. *Éducation et francophonie*, XXX(1).

Gohier, C. (2002b). La polyphonie des registres culturels, une question de rapports à la culture. L'enseignant comme passeur, médiateur, lieu. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 215-236.

Gohier, C. et Grossmann, S. (2001). La formation fondamentale, un concept périmé? La mondialisation de la compétence. Dans C. Gohier et S. Laurin (Dir.), *Entre culture, compétence et contenu. La formation fondamentale un espace à redéfinir*, (p. 21-54). Outremont (Québec) : Les Éditions Logiques.

Gómez, L. (1999). *Une démarche autobiographique dans la quête de l'identité d'éducateur*. Mémoire de maîtrise. Rimouski : Département des sciences de l'éducation. Université du Québec à Rimouski.

Gómez, L. (2004). La catastrophe comme récit épique. *Horizons philosophiques*, 15 (1), 67-77.

Gouvernement du Québec (1991). *Au Québec, pour bâtir ensemble. Énoncé de politique en matière d'immigration et d'intégration*. Québec : Ministère des Communautés culturelles et de l'Immigration du Québec.

Gouvernement du Québec (1994). *Préparer les jeunes au XXI^e siècle. Rapport du Groupe de travail sur les profils de formation au primaire et au secondaire*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1996). *Les états généraux sur l'éducation 1995-1996. Rénover notre système d'éducation: Dix chantiers prioritaires*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1997a). *Réaffirmer l'école. Rapport du groupe de travail sur la réforme du curriculum*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (1997b). *L'école, tout un programme. Énoncé de politique éducative*. Québec: Ministère de l'éducation.

Gouvernement du Québec (1998). *Une école d'avenir. Politique d'intégration scolaire et d'éducation à la citoyenneté*. Québec: Ministère de l'éducation.

Gouvernement du Québec (2000a). *Plan stratégique 200-2003*. Québec: Ministère de l'Éducation.

Gouvernement du Québec (2000b). *Programme d'éducation et de formation de l'école québécoise*. Québec: Ministère de l'éducation.

Gouvernement du Québec (2001a). *La formation à l'enseignement. Les orientations. Les compétences professionnelles*. Québec : Service des publications. Ministère de l'éducation. Gouvernement du Québec.

Gouvernement du Québec (2001b). *Programme de formation de l'école québécoise. Éducation préscolaire. Enseignement primaire*. Québec : Ministère de l'éducation.

Gramsci, A. (1971). *Selection from the Prison Notebook of Antonio Gramsci, Vol.1*. Eds. And Trans. By Quintin Hoare and Geoffrey Nowell Smith. New York: International Publisher.

Greisch, J. (1993). *Comprendre et interpréter. Le paradigme herméneutique de la raison*. Paris : Beauchesne.

Grondin, J. (1990). Herméneutique. *Encyclopédie philosophique universelle. Les Notions philosophiques*, 2, p.1129-1134. Paris : Presses Universitaire de France.

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

Habermas, J. (1987). *Théorie de l'agir communicationnel*. Paris : Fayard.

Hahn, B. (1976). *Antonio Gramsci's "Philosophie of praxis": a humanist historicism*. Thèse de doctorat présentée comme exigence partielle pour l'obtention du degré de docteur en philosophie (Ph.D.) au département de Sciences politique de l'Université de l'Indiana.

Harouel, J.-L. (1993). *Culture et contre-cultures*. Paris : Presses universitaires de France.

Heidegger, M. (1985). *Être et temps*. (Trad. F. Vezin). Paris: Gallimard.

Hirsch, E.D. (1987). *Cultural Literacy: What Every American Needs to Know*. Boston: Houghton Mifflin.

Houssaye, J. (1988). *Le triangle pédagogique. Théorie et pratique de l'éducation scolaire. Volume I*. Berne : Peter Lang.

Illich, I. (1971). *Une société sans école*. Paris : Éditions du Seuil.

- Jauss, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- Julien, L. (2001). La formation des enseignants et l'école culturelle ou (a) culturelle. Dans L. Julien et L. Santerre (Dir.), *L'apport de la culture à l'éducation. Actes du colloque Recherche : culture et communications*, (171-186). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Julien, L. et Santerre, L. (2001). *L'apport de la culture à l'éducation*. Actes du colloque « Recherche : culture et communication ». Montréal : Éditions Nouvelles.
- Kosik, K. (1978). *La dialectique du concret*. Paris : François Maspero.
- Kuhn, T.S. (1962). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Lanouette, M. (2004). *Penser l'éducation, dire sa culture. Les écoles catholiques anglaises au Québec, 1928-1964*. Thèse de doctorat, Université Laval. Ottawa : Bibliothèque nationale du Canada.
- Larose, J. (1991). *L'amour du pauvre*. Montréal : Boréal.
- Léger, D. (2006). *L'éducation à la sensibilité éthique en formation initiale à l'enseignement : une praxis éducative au sein d'un projet personnel de formation*. Thèse de doctorat en sciences de l'éducation. Université du Québec à Rimouski en association avec l'Université du Québec à Montréal. Rimouski (Québec) : Université du Québec à Rimouski.
- Legendre, R. (1993). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2e ed.). Montréal: Guérin.
- Leitch, V. B. (1986). Deconstruction and Pedagogy. Dans C. Nelson (Dir.), *Theory in the classroom* (45-56). Urbana: University of Illinois Press.
- Lejeune, C. (1986). *Du point de vue du tiers*. Outremont (Québec) : nbj Cahiers du Craie.
- Lejeune, C. (1993). *Le livre de la sœur*. Bruxelles : Éditions Labor.
- Lyotard, J.-F. (1969). *La phénoménologie*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Makarenko, A. S. (1967?). *Poème pédagogique*. Moscou: Éditions en langues étrangères.
- Malet, R. (1998). *L'identité en formation. Phénoménologie du devenir enseignant*. Montréal : L'Harmattan.

- Martineau, S., Simard, D. et Gauthier, C. (2001). Recherches théoriques et spéculatives : considérations méthodologiques et épistémologiques. *Recherches qualitatives*, 22, 3-32.
- Meirieu, P. (1995). *La pédagogie entre le dire et le faire*. Paris : ESF éditeur.
- Meleau-Ponty, M. (1964). *L'Oeil et l'Esprit*. Paris : Gallimard.
- Montférier, C. (1999). *La culture au secours de l'école. Pour une pédagogie renouvelée*. Paris : L'Harmattan.
- Morin, L. et Brunet, L. (1992). *Philosophie de l'éducation*. Sainte-Foy : Presses de l'Université Laval.
- Muglioni, J. (1993). *L'école ou le loisir de penser*. Paris : CNDP.
- Paul, P. et Pineau, G. (2005). *Transdisciplinarité et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Pelletier, J. (2002). Culture et émancipation. *Possibles*, 26(3), 127-133.
- Picoche, J. (1992). *Dictionnaire étymologique du français*. Paris: Le Robert.
- Pineau, G. (2005). Le sens du sens. Dans : P. Paul et G. Pineau (Coordinateurs), *Transdisciplinarité et formation*. Paris : L'Harmattan.
- Reboul, O. (1989). *La philosophie de l'éducation*. Paris : Presses Universitaires de France.
- Rémigy, M.-J. (2001). De l'éducation à une éducation à la culture. Dans L. Julien et L. Santerre (Dir.) (2001), *L'apport de la culture à l'éducation. Actes du colloque Recherche : culture et communications*, (p. 13-34). Montréal : Éditions Nouvelles.
- Ricoeur, P. (1969). *Le conflit des interprétations*. Paris : Seuil.
- Ricoeur, P. (1975). *La métaphore vive*. Paris : Éditions du Seuil.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. Paris : Éditions du Seuil.
- Rogers, C. (1972). *Liberté pour apprendre*. Paris : Dumod.
- Rugira, J.-M. (1999). Le pouvoir structurant du récit de vie. Dans : M. Chaput, P.-A. Giguère et A. Vidricaire (Coordonateurs) (1999), *Le pouvoir transformateur du récit de vie. Acteur, auteur et lecteur de sa vie. Actes du 2^e symposium du Réseau québécois pour la pratique des histoires de vie, Magog, septembre 1995*. (p. 21-37). Paris et Montréal : L'Harmattan.

- Saint-Jacques, D., Lessard, C, Chené, A. Et Riopel, M-C. (2002). Les représentations que se font les enseignants du primaire de la dimension culturelle du curriculum. *Revue de sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 39-62.
- Sartre, J.-P. (1968). *L'être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Paris : Gallimard.
- Serres, M. (1968). *Hermès ou la communication*. Paris : Minuit.
- Serres, M. (1991). *Le tiers instruit*. Paris : Éditions François Bourin.
- Silvern, L. C. (1972). *System engineering applied to training*. Houston: Gulf publishing company.
- Simard, D. (1993). *Considérations sur le pédagogue cultivé*. Mémoire de maîtrise. Trois-Rivières: Université du Québec à Trois-Rivières.
- Simard, D. (1999). *Posmodernité, herméneutique et culture: Les défis culturels de la pédagogie*. Thèse de doctorat. Université Laval. Ottawa : Bibliothèque Nationale du Canada...
- Simard, D. (2001). L'approche par compétences marque-t-elle le naufrage de l'approche culturelle dans l'enseignement? *Vie pédagogique*, 118, 19-23.
- Simard, D. (2002). Contribution de l'herméneutique à la clarification d'une approche culturelle de l'enseignement. *Revue des sciences de l'éducation*, XXVIII(1), 63-82.
- Simard, D. (2004). *Éducation et herméneutique. Contribution à une pédagogie de la culture*. Québec : Presses de l'Université Laval.
- Simard, J.-J. (1994). La mondialisation du québec. *Action nationale*, 84(4), 463-476.
- Thom R., Lejeune, C. et Dupont, J.-P. (1978). Morphogenèse et imaginaire, *Cahiers de recherche sur l'imaginaire*, n^{os} 8-9, Éditions Lettres modernes.
- Toussaint, P. et Fortier, G. (2002). *Les compétences interculturelles en éducation. Quelles compétences pour les futures enseignantes et les futurs enseignants?* Montréal : GREFICOPE, Université du Québec à Montréal.
- Tremblay, R. (1994). *Savoir faire, précis de méthodologie pratique*. Montréal : Mc Graw-Hill, éditeurs.
- 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 de recherche pour l'éducation*. Montréal et Bruxelles : Les preses de l'Université de Montréal/De Boeck Université.

Vattimo, G. (1990). *La société transparente*. Paris: Desclée de Brouwer.

Zackhartchouk, J.-M. (1999). *L'enseignant comme passeur culturel*. Paris : ESF.

Média électroniques

Amey, C. (1990). *Expérience esthétique et agir communicationnel : Autour de Habermas et l'esthétique*. Multitudes [En ligne]. Accès : <http://multitudes.samizdat.net/spip.php?article1533#nh2>.

Beorlegui, C. (2007). Criticas a la filosofía de la liberación desde la postmodernidad y la postcolonialidad. *Universidad CentroAmericana* [En ligne]. Accès : <http://www.uca.edu.sv/facultad/chn/c1170/beorlegui2.htm>

Beuchot, M. (2007, 06 juillet). Perfiles esenciales de la hermenéutica: hermenéutica analógica. *Proyecto Ensayo Hispánico* [En ligne]. Accès : <http://www.ensayistas.org/critica/teoria/beuchot/>

Beuchot, M.(1998) (2007, 12 juillet) Hermenéutica analógica y crisis de la modernidad. *Proyecto Ensayo Hispánico* [En ligne]. Accès : <http://www.ensayistas.org/antologia/XXA/beuchot/beuchot2.htm>

Boote, D.N., Wideen, M.F., Mayer-Smith, J. et Yazon, J.O. (2001). De l'histoire et de l'avenir de la formation de maîtres au Canada anglais : la tradition dans la pratique des formateurs de maîtres. *Éducation et francophonie*, [En ligne], XXIX(1). Accès : <http://www.acelf.ca/c/revue>.

Centro de estudios y publicaciones Alforja (2007, 7 mai). Acc: <http://www.alforja.or.cr/centros/cep/>.

Gómez-Martínez, J. L. (1999). Más allá de la post-modernidad. El discurso antrópico y su praxis en la cultura iberoamericana. *Proyecto Ensayo Hispánico* [En ligne]. Accès : <http://www.ensayistas.org/>

La Guerre du Golfe (1990-1991). Opération tempête du dessert. [En ligne]. Accès : <http://guerredugolfe.free.fr/>

Média audio-visuel

Bourdages, L (Conception), Dion M. (Direction de projet) (2005). Extraits d'entrevue avec Jean-Pierre Boutinet. *ACA 6600 : Intervention et projet*. [DVD]. Québec : TÉLUQ- L'université à distance.

ANNEXE 1 : OBJECTIFS DES COURS DE PROJET PERSONNEL DE FORMATION

PPE10002 Projet personnel de formation élaboration : Cerner ses besoins de formation et élaborer un projet personnel de formation fondé sur sa connaissance de soi-même et articulé sur les exigences de la profession, les objectifs du programme de baccalauréat et les ressources disponibles à l'université et dans la communauté; s'associer avec ses pairs dans cette démarche d'élaboration. Identification ou reconnaissance de ses référents aux plans psycho-socio-affectif, culturel et axiologique ainsi que de ses styles d'apprentissage. Sensibilisation à la problématique de l'éducation au préscolaire et de l'enseignement au primaire de même qu'à la professionnalisation de l'enseignement (approche culturelle et compétences professionnelles). Diagnostic de ses compétences. Identification de ses priorités éducatives en regard de son choix professionnel. Élaboration de son projet professionnel : nature de ses objectifs; choix des moyens et des outils à mettre en place; mécanismes de soutien, d'évaluation et de mise à jour du projet.

PPE30002 Projet personnel de formation : actualisation : Consolider ses objectifs d'autonomisation et de responsabilisation à l'égard de sa formation à l'enseignement. Faire le point et actualiser son projet personnel d'acquisition de compétences professionnelles et de développement personnel. S'associer avec ses pairs dans cette démarche d'actualisation. Socialisation, évaluation et révision de son projet personnel de formation au plan de ses actions et de ses attitudes à l'égard du développement personnel et professionnel. Articulation de son projet personnel de formation à son projet professionnel. Consolidation de mécanismes de soutien au projet personnel de formation (portfolio, communautés d'apprenants, mise en réseau - forum électroniques ou autres, journal de bord). Actualisation du projet personnel de formation. Préalable(s): PPE10002 Projet personnel de formation : élaboration.

PPE40002 Projet personnel de formation : synthèse : Réaliser une synthèse personnelle de formation qui tienne compte à la fois de ses objectifs personnels et des objectifs du programme de formation poursuivi. Évaluer sa démarche d'autonomisation et de responsabilisation à l'égard de sa formation. Tracer les grandes lignes d'un projet personnel de formation continue. S'associer avec ses pairs dans cette démarche de synthèse. Évaluation de son projet personnel de formation. Bilan de professionnalisation. Perspective de formation continue au regard des compétences professionnelles nécessaires à l'enseignement. Modélisation de ses perspectives d'action pédagogique en fonction de ses référents personnels, culturels et professionnels. Évaluation de son rapport à chacune des dimensions de la réalité sociétale. Préalable(s): PPE30002 Projet personnel de formation : actualisation. (Source : Université du Québec à Rimouski. Département des sciences de l'Éducation. Module d'éducation au préscolaire et enseignement au primaire).